



**Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación**

**Título del documento: La literatura infantil y juvenil como campo en disputa: representaciones mediáticas sobre el Plan Nacional de Lectura y las prácticas literarias en la escuela argentina**

**Autores (en el caso de tesis y directores):**

**Cecilia Copello**

**Flavia Dalla Tea**

**María Agustina Sabich, tutora**

**Datos de edición (fecha, editorial, lugar,**

**fecha de defensa para el caso de tesis): 2022**

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.  
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: [https://creativecommons.org/choose/?lang=es\\_AR](https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR)





Universidad de Buenos Aires  
Facultad de Ciencias Sociales

**Licenciatura en Ciencias de la Comunicación**

**La literatura infantil y juvenil como  
campo en disputa.  
Representaciones mediáticas sobre el Plan  
Nacional de Lectura y las prácticas literarias en la  
escuela argentina**

Tesina de Grado

**Autoras: Cecilia Copello**

DNI 31.460.246

ceciliacopello@hotmail.com

**Flavia Dalla Tea**

DNI 31.297.029

flavia.dallatea@gmail.com

**Tutora:** Mg. María Agustina Sabich

Buenos Aires, julio de 2021

# Índice

<b>Introducción</b>	<b>3</b>
Descripción del corpus a analizar	5
Organización de la tesina	6
<b>1. Marco teórico y metodológico</b>	<b>8</b>
Aspectos teóricos	8
Aspectos metodológicos	11
<b>2. Contexto histórico y acercamientos teórico-conceptuales al objeto de estudio:     Campo literario, escuela y políticas de lectura en Argentina</b>	<b>14</b>
La formación de un campo literario y las prácticas de lectura en los inicios del sistema escolar	14
El surgimiento de una literatura infantil y juvenil (LIJ), atravesada por criterios de legitimidad y funcionalidad hacia las prácticas escolares	17
Políticas estatales de promoción de la lectura de niños y jóvenes: antecedentes e implementación del Plan Nacional de Lectura	18
<b>3. Análisis del corpus</b>	<b>23</b>
<b>Capítulo 3.1</b>	
<b>Representaciones mediáticas de la lectura en la infancia y en la adolescencia</b>	<b>23</b>
Una relación asimétrica: La lectura infantil y juvenil atravesada por la intervención de los adultos	23
Los niños y jóvenes lectores según las posturas afines al PNL	26
Los niños y jóvenes lectores en las posturas críticas al PNL	31
Los contenidos literarios apropiados e inapropiados para la infancia y la adolescencia, según las críticas al PNL	34
Conclusiones preliminares	38
<b>Capítulo 3.2</b>	
<b>La escuela como el espacio de lectura de los niños y los jóvenes</b>	<b>40</b>
Las lecturas apropiadas para la escuela, según los cuestionamientos al PNL	40
Los límites del espacio escolar	44
La escuela: punto de encuentro con lo literario	50

La lectura literaria entre otras prácticas escolares	55
Lectura, escuela y sociedad	58
Conclusiones preliminares	62
<b>Capítulo 3.3</b>	
<b>El rol de los docentes en la lectura literaria escolar</b>	<b>63</b>
La figura de los docentes controladores	63
Los docentes como mediadores de lectura en las propuestas del PNL	69
La formación docente y la mediación como un saber específico	76
La promoción de la lectura en manos de los docentes, según las voces que cuestionan al PNL	80
Conclusiones preliminares	82
<b>Capítulo 3.4</b>	
<b>El rol del Estado en la promoción de la lectura de niños y jóvenes</b>	<b>83</b>
Representaciones mediáticas del Plan Nacional de Lectura	83
Compras estatales de libros: entre la inversión estatal y el gasto público	86
El vínculo entre el Estado y el mercado editorial	90
La formulación de una retórica de lo sospechoso para desacreditar las políticas públicas de lectura	92
Conclusiones preliminares	97
<b>4. Consideraciones finales</b>	<b>99</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>104</b>
<b>Anexo: Corpus analizado</b>	<b>111</b>

# La literatura infantil y juvenil como campo en disputa. Representaciones mediáticas sobre el Plan Nacional de Lectura y las prácticas literarias en la escuela argentina

“La literatura infantil constituye un universo estético,  
ideológico y social en constante beligerancia.”

María Adelia Díaz Rönner, en *La aldea literaria de los niños*

## Introducción

En el presente trabajo nos proponemos investigar las representaciones mediáticas acerca de la lectura y las prácticas literarias que los niños y los adolescentes llevan adelante en la escuela. Para esto, analizaremos el tratamiento periodístico de un conflicto con amplia difusión mediática, en torno a los libros infantiles y juveniles que llegan a las escuelas de la mano del Plan Nacional de Lectura (PNL). El caso tiene lugar en 2013, cuando el director de la Escuela Técnica “Guillermo Villanueva” de Mendoza denuncia en un medio local que la misma recibe cajas con libros *inapropiados* para la institución. Los libros pertenecen a una colección de historietas, obras ilustradas, textos informativos y poéticos de autores latinoamericanos, distribuida por el PNL en establecimientos educativos del territorio nacional.<sup>1</sup> Su contenido es cuestionado por presentar escenas de sexo, de violencia y lenguaje obsceno, entre otros temas. Distintos medios gráficos, digitales y audiovisuales del resto del país se hacen eco de esta denuncia, instalando la noticia en la agenda pública. Las acusaciones de los docentes mendocinos se dirigen al Ministerio de Educación de la Nación y se viralizan en medio de un clima electoral, a días de las elecciones primarias (PASO) que determinarán las candidaturas para los comicios legislativos del año en curso.

Lejos de profundizar sobre el conflicto, las coberturas mediáticas insisten en caracterizar el caso como *polémico*, a partir de titulares sensacionalistas: “*Polémica por libros con sexo y violencia explícitos enviados a las escuelas*” (Los Andes, 07/08/2013), “*Polémica: el gobierno de Cristina mandó a las secundarias de Mendoza historietas con contenido sexual*” (Diario Uno, 07/08/2013), “*Escándalo: el gobierno envió a escuelas libros*

---

<sup>1</sup> Los libros cuestionados incluyen las historietas *Rompecabezas* de Pablo de Santis y Max Cachimba, *Polenta con pajaritos* de El Tomi, *Slot Barr* de Ricardo Barreiro y Francisco Solano López, *Sin novedad en el frente* de Patricia Breccia, *El inspector Justo* de Sanyú (todas estas editadas por Colihue) y *Perramus* de Alberto Breccia y Juan Sasturain (De la Flor). También el libro informativo *Asquerosología en acción* (lamiqué), la antología poética *Parranda larga* de Nicanor Parra y la obra humorística *Peter Capusotto: El libro* de Diego Capusotto y Pedro Saborido (ambos de Sudamericana).

de editorial 'k' con contenido sexual explícito" (iprofesional, 08/08/2013) y "Violencia y sexo en libros para el nivel secundario" (La Nación, 08/08/2013). En estos títulos, así como en las bajadas, copetes y cuerpo de las noticias, la idea de polémica se enfatiza con la combinación de términos que chocan semánticamente, como *escuela* y *libros con sexo*, *violencia* y *escándalo*. Del mismo modo, para ilustrar estas coberturas se seleccionan y resaltan particularmente las páginas de los libros que generan un impacto visual, a partir de la exhibición de armas o cuerpos humanos desnudos.

Dada su relevancia y circulación, este caso deja una variedad de textos mediáticos que, consideramos, pueden ser abordados críticamente a la luz de diferentes enfoques. En todos los tratamientos del tema se ven plasmadas concepciones sobre la infancia y adolescencia, la lectura, la literatura infantil y juvenil (en adelante LIJ), la escuela, las políticas estatales y el rol de los adultos mediadores en ese escenario.

Para abordar estos enunciados, partimos de las siguientes preguntas generales: ¿cuáles son las representaciones sociales que circulan acerca de la lectura infantil y juvenil en la escuela, a partir del caso que tomamos como referencia? y ¿qué concepciones de infancias y adolescencias, escuela, docentes y política estatal subyacen en estos discursos? Por otra parte, las preguntas específicas que guían nuestro análisis son: ¿cómo se concibe a los niños y adolescentes en tanto lectores?, ¿cómo se piensan los niños y adolescentes en tanto consumidores de otros productos culturales?, ¿qué lugar ocupan la escuela, los docentes, el Estado y las familias en las prácticas de lectura infantil y juvenil?, ¿qué temas o tratamientos se marcan como apropiados o inapropiados para la lectura de los niños y adolescentes? y ¿qué figuras de enunciador y destinatario se construyen en cada medio, a partir de la circulación de esta noticia?

A partir de estas preguntas, nuestro trabajo se orienta en función de los siguientes objetivos generales:

- Analizar las representaciones mediáticas sobre las prácticas de lectura literaria en la escuela, a partir de la circulación de un caso mediático.
- Explorar las concepciones de infancia y juventud que subyacen en los discursos mediáticos sobre LIJ.

Asimismo, formulamos los siguientes objetivos específicos:

- Relevar algunos aportes teóricos provenientes del campo de la LIJ en Argentina.
- Contextualizar el Plan Nacional de Lectura y reponer las críticas que, desde los medios masivos, se hicieron frente a su implementación.
- Investigar cómo los discursos mediáticos definen prácticas de lectura infanto juveniles que pueden ser entendidas como legítimas e ilegítimas.

- Analizar retórica, temática y enunciativamente (Steimberg, 2013) un corpus de textos mediáticos que cubrieron la denuncia al Plan Nacional de Lectura en los medios gráficos, digitales y audiovisuales mencionados.
- Aplicar en el análisis algunas herramientas metodológicas de la sociosemiótica que provienen de la Teoría de los Discursos Sociales de Verón (1998).

### **Descripción del corpus a analizar**

Para llevar adelante el análisis, conformamos un corpus de textos heterogéneos, verbales y no verbales, publicados en medios periodísticos nacionales y regionales entre agosto y septiembre de 2013. El mismo incluye notas gráficas y digitales de Clarín, La Nación, Página 12, La Prensa, Infobae, Perfil, Télam, Los Andes, Sitio Andino, El Día, iprofesional, Diario Uno, entre otros medios. Asimismo, el recorte incorpora dos coberturas televisivas: un segmento del magazine *El diario de Mariana* titulado “¿Libros eróticos en las escuelas?” (El trece TV, 08/08/2013) y el informe periodístico “Mendoza: denuncian que Educación mandó libros con escenas de sexo y violencia a escuelas” (Todo Noticias, 08/08/2013).

Como primer acercamiento a este corpus, nos parece pertinente señalar que los distintos medios construyen el conflicto en base a dos puntos de vista que se presentan como opuestos. Por un lado, se ubican las posturas que cuestionan los libros del PNL y el accionar estatal en materia educativa. Para manifestar estas críticas las noticias toman como fuente principal las declaraciones de los docentes que denuncian los libros enviados. De modo contrapuesto, los mismos medios introducen los argumentos de diferentes organismos y funcionarios estatales y de los editores involucrados, que respaldan al PNL. Para ello, reproducen textos que estos actores elaboran en respuesta a los cuestionamientos recibidos; como por ejemplo el comunicado oficial del Ministerio de Educación Nacional, las circulares de la Dirección Nacional de Escuelas de Mendoza y de otros departamentos educativos del país, y las cartas abiertas de dos de las editoriales involucradas (Iamiqué y Colihue). Estas respuestas se incluyen –completa o parcialmente– en el cuerpo de las noticias y pasan así a formar parte de la enunciación mediática.

Por su parte, una nota digital del medio mendocino Sitio Andino incorpora dos videos institucionales producidos por el Estado nacional, titulados “*Presentación Programa "más libros en las aulas" y 118 nuevas escuelas. Institucional*” (Casa Rosada, 18/04/2013) y “*Plan Nacional de Lectura de Argentina*” (PNL, 28/02/2013). Estos videos son publicados en la red social YouTube meses antes de que surja la denuncia, es decir, que no se enuncian en el marco del conflicto. Sin embargo, son retomados por el periódico para caracterizar la postura del PNL, por lo que aportan sentidos al debate mediático en juego. Asimismo, nos

resulta provechoso incorporar estos textos audiovisuales al análisis para comparar las representaciones disímiles acerca de la lectura que se plantean desde la política estatal, por un lado, y en los cuestionamientos que se le realizan, por otro. A lo largo de nuestro análisis retomaremos, entonces, dos tipos de voces: por un lado, las voces que cuestionan los libros enviados por el PNL y, por otro, las voces afines al plan, que defienden su implementación.

## **Organización de la tesina**

Nuestro trabajo se organiza en tres apartados. En el primero de ellos, el *marco teórico y metodológico*, explicitamos los aportes que encuadran nuestra investigación, haciendo un recorrido por categorías y conceptos de distintas disciplinas, entre las que se encuentran las ciencias de la comunicación, la sociosemiótica, el análisis del discurso, la sociología de la lectura, las ciencias de la educación y los estudios sobre LIJ.

En el segundo apartado –*Contexto histórico y acercamientos teórico-conceptuales al objeto de estudio: Escuela, literatura infantojuvenil y políticas de promoción de la lectura en Argentina*– nos proponemos situar las prácticas de lectura literaria de los niños y jóvenes en la escuela argentina desde una mirada histórica y teórica. Para ello, trazamos un recorrido que se ordena cronológicamente, comenzando por la conformación de un campo literario y su relación con el sistema educativo, para continuar con el surgimiento de una nueva LIJ en las últimas décadas del siglo XX y finalizar con la implementación de políticas estatales de lectura, que anteceden e incluyen al PNL.

El tercer apartado está destinado al análisis del corpus y se estructura en cuatro capítulos. En el primero de estos capítulos, abordaremos las representaciones de los niños y los jóvenes en tanto lectores. Como veremos, el modo en que se concibe su lectura está atravesado por concepciones de infancia y adolescencia arraigadas socialmente. Esto hace que se los describa como lectores con intereses y actitudes particulares y que se definan los contenidos literarios a los que pueden o no acceder. En el segundo capítulo atenderemos al modo en que aparece caracterizada la escuela en las posiciones en debate. Señalaremos que éstas adjudican al espacio escolar distintos sentidos, tanto en lo que hace a su funcionamiento interno como en las relaciones que establece con otros ámbitos de la sociedad. Nos interesa observar, especialmente, las implicancias que estas representaciones tienen en la definición de la lectura dentro de ese espacio escolar. En tercer lugar, analizaremos el rol que los medios adjudican a los docentes en el conflicto. Se trata de actores que se reconocen como figuras centrales en la promoción de la lectura entre los niños y los adolescentes, pero el modo en que deben asumir esta tarea difiere en las distintas posturas en debate. Veremos cómo estas posturas sugieren un abordaje docente basado en operaciones de control y censura o, de manera opuesta, otro orientado

al acompañamiento y la apertura hacia los intereses de los estudiantes. En el análisis describiremos cómo se concibe la *mediación* de la lectura, una práctica con características particulares que es propuesta desde el PNL y por distintos medios. En el cuarto capítulo atenderemos al modo en que las notas del corpus refieren al Estado y al PNL en el tratamiento del conflicto. Nos resulta particularmente importante identificar qué responsabilidades se le asignan al programa estatal, ya que entendemos que la lectura infanto juvenil puede y debe ser un asunto del que las políticas públicas se ocupen. Como veremos, el destino de recursos estatales a la provisión de libros a escuelas no se concibe de igual manera en las distintas posturas del debate.

Finalmente, procuraremos retomar lo analizado para formular algunas conclusiones, a la luz de las preguntas de investigación que guiaron nuestro trabajo. En estas consideraciones finales nos proponemos abrir nuevos interrogantes alrededor de nuestro objeto de estudio, que permitan seguir reflexionando sobre la configuración de la lectura literaria de los niños y los jóvenes en la escuela.

## 1. Marco teórico y metodológico

Nuestra tesina presenta un enfoque interdisciplinario, a partir de los marcos teóricos y metodológicos que desarrollamos a continuación. En primer lugar, planteamos nuestra mirada teórica conformada por nociones provenientes de la sociología, que delinear lo que entenderemos por lectura, y de las ciencias de la educación y el campo de la LIJ, que nos permiten enriquecer esta definición con estudios sobre la lectura de los niños y adolescentes en la escuela argentina. Por otra parte, también conformamos este enfoque con aportes del análisis del discurso y de las ciencias de la comunicación, que nos ofrecen una mirada sobre el funcionamiento del corpus de noticias a abordar. En segundo lugar, explicitamos las herramientas metodológicas que utilizaremos para el análisis, pertenecientes a la sociosemiótica. Tomamos de este campo de estudio categorías que nos permitan un acercamiento a las dimensiones verbales y no verbales de nuestro objeto de estudio, a partir de los planteos de Verón (1985, 1998, 2002 y 2003), Steimberg (2013) y Barthes (1964).

### Aspectos teóricos

Las representaciones mediáticas a analizar se abordarán teniendo en cuenta distintas reflexiones sobre los conceptos de *lectura*, *escuela* e *infancia y adolescencia*. Para encuadrar lo que entendemos por “lectura” tomamos aportes de la sociología que se interesan por pensarla ya no como un acto individual, de acercamiento entre un sujeto y un texto, sino como una *práctica social*, que comprende tanto al sujeto y al texto como a la situación socio-histórica en la que se encuentran.<sup>2</sup> Desde esta perspectiva, Chartier (1993, 2003) concibe a la lectura como una práctica cultural en la que se comparten dispositivos, comportamientos y significados en torno al leer. Para el sociólogo, esta práctica pone en juego una multiplicidad de elementos, que involucran a los sujetos sociales que las protagonizan, las posturas corporales que adoptan y el uso de la voz, la materialidad de los objetos que se leen y su contenido textual, la espacialidad en que se ubican y su temporalidad, en cuanto a la duración de la lectura, el momento en que se realiza, su frecuencia y sus ritmos (di Stefano, 2013; Rockwell, 2001). Los modos de lectura siempre son plurales y su observación puede orientarse en base a los contrastes entre, por ejemplo, lecturas oralizadas y silenciosas, públicas y privadas, comunitarias y solitarias, cultas y populares. Los abordajes sociológicos también plantean que las prácticas de lectura están

---

<sup>2</sup> Esta conceptualización se distancia de abordajes teóricos, como los psicocognitivos, que tienen como objeto de estudio los “actos de lectura” y se centran en la actividad individual del sujeto que lee.

atravesadas por criterios de *legitimidad* (Bahloul, 2002; Bourdieu y Chartier, 2003).<sup>3</sup> Estos criterios apuntan a los objetos que se leen, jerarquizando la lectura de cierto tipo de publicaciones; pero también se aplican sobre los modos de relacionarse con lo escrito. En este sentido, Chartier destaca que las diferencias entre lecturas “cultas” y “populares” no solo se basan en una desigual repartición de los libros, sino también, en los diferentes usos de los mismos textos.

Por otra parte, dadas nuestras preguntas de investigación, nos parecen relevantes algunas líneas teóricas que problematizan las prácticas de lectura en la escuela argentina. Camponovo (2020) explica que la lectura escolar tiene sus propias características, destacando que los textos no llegan de modo directo a los niños y jóvenes lectores en el aula, sino a través de una serie de intermediaciones institucionales que involucran por ejemplo a sus docentes. En este proceso, la autora reconoce dos instancias: la descontextualización de la literatura de su circulación habitual y su recontextualización en un ámbito diferente, y para el cual se generan otras prácticas y otros objetos: la literatura en la escuela. Con respecto al rol de los adultos mediadores, Montes (2001) propone el concepto de *corral* para referir a los intereses de protección y control que inciden en el tratamiento literario de los libros producidos para las infancias y adolescencias. A su vez, Tosi (2019 y 2020) agrega como instancias mediadoras de la lectura escolar a las políticas estatales –plasmadas en currículos, planes de lectura y organismos de control– y a los planes editoriales –que impulsan la circulación de formatos producidos para su uso en la escuela–. Para la investigadora, las operaciones de las políticas públicas y de las casas editoras inciden en la dimensión material de los objetos a ser leídos, proponiendo ciertos modos de leer y formas de concebir la literatura. Por otra parte, desde el campo de la LIJ, distintos autores describen el modo en que esta literatura se concibe históricamente al servicio de prácticas formativas, como la educación en valores y la formación ciudadana, y en estrecho vínculo con la institución escolar y sus necesidades didácticas (Andruetto, 2009; Bajour y Carranza, 2005; Bombini, 2001, 2008; Carranza, 2006; Tosi, 2019).

Para abordar las representaciones de las prácticas de lectura, Cucuzza y Pineau (2002) proponen la categoría de *escena de lectura*, que se compone de cinco ítems: 1) los actores; 2) las finalidades; 3) los espacios; 4) los tiempos y 5) los soportes materiales de la palabra (Cucuzza, 1998). A su vez, di Stefano (2013) toma esta categoría y explica su validez para el análisis del discurso, destacando que las escenas representadas, por ejemplo, en textos literarios y periodísticos, proveen información sobre una práctica de lectura, pero además, fundamentalmente, sobre una enunciación particular. En ellas puede

---

<sup>3</sup> Bourdieu, por ejemplo, explica que la misma pregunta por la lectura imprime el sesgo de lo que es legítimo de ser declarado. “Cuando se le pregunta a alguien qué lee, entenderá: ¿qué es lo que leo que merezca ser mencionado? Es decir: ¿qué de lo que leo es, de hecho, literatura legítima?” (Bourdieu, 2003, p 258).

leerse un “deber ser” que se atribuye a la lectura, en tanto forma modélica que incluye representaciones sobre el rol del lector, los textos privilegiados para ser leídos, la finalidad de la práctica y los modos en los que debe realizarse. La autora plantea que las *escenas de lectura* tienen un rasgo sistémico, es decir, que sus componentes se relacionan entre sí, y que poseen cierta unidad, lo que hace que puedan ser analizadas con relativa autonomía. Asimismo, explica que en la medida en que estas representaciones están articuladas con formaciones culturales, políticas y sociales, también participan de las relaciones de dominación social. La categoría de *escena de lectura* resulta pertinente para nuestro trabajo, ya que permite analizar representaciones discursivas sobre la lectura construidas en una diversidad de materias significantes, presentes tanto en textos escritos de diversos géneros, como en imágenes y en formatos audiovisuales.<sup>4</sup>

Por otro lado, también tomamos aportes de las ciencias de la comunicación que nos permiten considerar el funcionamiento de nuestro corpus periodístico. Tendremos en cuenta, a modo de inspiración, los planteos de Verón (2002) acerca de la industria de la información. El autor entiende a los medios informativos como *fábricas* que producen la *actualidad* y plantea que los hechos de la realidad social no existen en tanto tales antes de su construcción mediática, sino que son producidos en y por estos medios. Retomando estas discusiones, Martini (2000) caracteriza a la noticia como un tipo genérico de texto que cobra sentido porque se aceptan como reales los acontecimientos que construye y, por ello, se vuelve central y privilegiado en la formación de la opinión pública. La autora, por otra parte, inscribe a la teoría de la noticia en el paradigma mayor de una teoría de la comunicación, llamando la atención acerca de cómo los medios multiplican y naturalizan gran parte de los discursos en circulación en la sociedad.

Acudimos, asimismo, a las consideraciones de Martini en torno a las modalidades discursivas de la noticia, que no se restringen a un único estilo, sino que cruzan formas *informativas*, *narrativas* y *argumentativas*. La forma *informativa* se centra en el relato de los hechos, evitando descripciones y recurriendo a estrategias de legitimación, como la referencia a fuentes. En este sentido, suele incluir otros discursos, como las declaraciones de los actores involucrados en lo sucedido, para reafirmar su efecto de realidad. La forma *narrativa*, por su parte, se pone en juego para generar un acercamiento al lector, apelando al uso de anécdotas, secuencias laterales, descripciones y notas de color. Esta forma contribuye a la verosimilitud y subraya la fuerza del referente. Por último, el texto *argumentativo* busca persuadir al lector, procurando convencer (mediante argumentos racionales) o conmover (mediante argumentos emocionales). Martini observa que en la

---

<sup>4</sup> En este sentido, el programa HISTELEA (Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina) perteneciente a la Universidad de Luján, invita por ejemplo a observar una serie de obras de arte plástico que representan diversas escenas de lectura, en su sitio web: <http://www.histelea.unlu.edu.ar/html/eslectura.html>

actualidad la información suele quedar subordinada al entretenimiento, incluso en los diarios considerados “serios”, por lo que los medios construyen la noticia apelando más a la conmoción que a la argumentación racional, con configuraciones retóricas predominantemente sensacionalistas.

### Aspectos metodológicos

Para abordar nuestro corpus mediático, tomaremos las herramientas metodológicas de la sociosemiótica, enmarcando el análisis en la Teoría de los Discursos Sociales de Verón (1998). Este enfoque concibe a la realidad social como un sistema en el que las prácticas y las instituciones conllevan una dimensión significativa. A su vez, propone que el estudio de la semiosis puede abordarse desde dos instancias: el análisis en producción y el análisis en reconocimiento. La primera estudia los fenómenos sociales en tanto *procesos de producción de sentido* y asume como principio la vinculación de la producción significativa dada con un conjunto de determinaciones socio-históricas. Se basa en la hipótesis de que en la superficie textual podemos encontrar *marcas* o propiedades significantes que, puestas en relación con sus condiciones de producción, y que se podrán convertir en *huellas* del proceso productivo. Nuestra investigación se basará entonces en un análisis en *producción*, con el objetivo de dar cuenta de las configuraciones discursivas y del estado de los imaginarios sociales, que a su vez pueda delimitar “un campo de efectos posibles de sentido” (1998, p. 20).

En este análisis también atenderemos a los tres órdenes de funcionamiento significativo, propuestos por Verón al retomar la segunda tricotomía elaborada por Peirce (1978), que se compone de *ícono*, *índice* y *símbolo*.<sup>5</sup> En este sentido, el autor explica que:

“Se podría decir que el surgimiento de la cultura y la constitución del lazo social se definen por la transferencia de estos tres órdenes sobre soportes materiales autónomos en relación con el cuerpo: desde el arte rupestre de la prehistoria hasta los medios electrónicos masivos, la cultura implica un proceso por el cual materias significantes distintas del cuerpo son investidas por los tres órdenes del sentido.” (citado en Rocha Alonso, 2010, p. 2)

En los planteos de Verón, lo icónico, simbólico y lo indicial ya no remiten a categorías del signo, sino a modos de funcionamiento de la semiosis. El *orden icónico* refiere al funcionamiento por analogía, el *orden indicial* a la contigüidad y el *orden simbólico* a la convencionalidad. En lo que respecta al *orden icónico*, en nuestro análisis consideraremos las imágenes fijas y en movimiento, así como los signos lingüísticos que las

---

<sup>5</sup> Peirce define al *ícono* como “un signo determinado por su objeto dinámico en virtud de su propia naturaleza interna”. A la vez, entiende al *índice* como “un signo determinado por su objeto dinámico en virtud de estar en una relación real con éste”. Por último, se refiere al *símbolo* como aquel que “depende de una convención” (1978, p. 60).

componen, titulares, volantas, copetes, textos destacados y epígrafes, que “funcionan simplificando la lectura y proponiendo un abordaje en capas” (Rocha Alonso, 2010, p. 6). En cuanto al *orden indicial*, de contacto y deslizamiento metonímico, tendremos en cuenta la presencia de los cuerpos significantes y la configuración del espacio en los videos e imágenes a analizar. Asimismo, observaremos en estas imágenes las operaciones que funcionan interpelando y dirigiendo la mirada, como el uso de contrastes, planos y encuadres. Contemplaremos también las operaciones que conciernen a la mirada a cámara a partir del eje O-O (Verón, 2003), dispositivo enunciativo que genera el efecto de contacto con la audiencia y de atracción hacia *lo real*. Por último, para atender al *orden simbólico* nos focalizaremos en todas aquellas operaciones que puedan remitir a convenciones compartidas colectivamente por la sociedad, tales como las producidas por los signos del lenguaje, reglas y fenómenos codificados por la cultura.

Por otra parte, tendremos en cuenta las dimensiones de análisis llamadas *retóricas*, *temáticas* y *enunciativas*, incorporando en el análisis los planteos de Steimberg (2013) al respecto. El autor describe estos tres niveles de construcción textual como paquetes de rasgos diferenciados, que sin embargo se interrelacionan. En primer lugar, explica que la dimensión *retórica* abarca todos los mecanismos de configuración de un texto, que producen una combinatoria de rasgos que le son propios. El autor aclara que este nivel no se limita a ser un ornamento del discurso, sino que constituye una dimensión esencial a todo acto de significación. En nuestro corpus observaremos la dimensión retórica en, por ejemplo, el uso de cierto tipo de adjetivaciones, la organización de secuencias audiovisuales y la incorporación de imágenes en las notas gráficas, entre otros recursos. En segundo lugar, por aspectos *temáticos* se entiende aquello de lo que habla o trata un texto, en términos de situaciones y acciones que responden a “esquemas de representabilidad, históricamente elaborados y relacionados” (Steimberg, 1993, p. 52). Los *temas* constituyen elementos estereotipados, previos al texto, que dan cuenta de lo que trata semánticamente.

En tercer lugar, Steimberg plantea que el nivel *enunciativo* corresponde al efecto de sentido por el que un texto se construye una situación comunicacional, a través de recursos que pueden o no ser lingüísticos. Al respecto, Verón (1985) considera que la enunciación permite dar cuenta de cómo en un discurso se construye una imagen de quien habla, el *enunciador*, y una imagen de aquel a quien se habla, su *destinatario*; y a partir de esas construcciones, se establece también una relación entre ambos roles considerados “abstractos”. Steimberg aclara que estos roles pueden permanecer implícitos y no son necesariamente personalizables. A su vez, la delimitación de las figuras del *enunciador* y del *enunciario* es posible a partir de la observación de los niveles retóricos y temáticos en el texto o conjunto textual, por lo que el análisis enunciativo se presenta, de acuerdo con el autor, como posterior a la consideración de esos dos niveles.

Finalmente, para considerar los componentes visuales de las notas gráficas y los videos de nuestro corpus, tomamos los planteos de Barthes (1964) acerca del funcionamiento de la imagen y la relación que estos componentes establecen con el texto verbal. El autor propone las categorías de *anclaje* y *relevo* para analizar las relaciones entre mensaje lingüístico y mensaje icónico. Por ello, describe como “anclaje” a la operación en la que el texto escrito fija la interpretación de la imagen, funcionando como un ancla que limita sus posibles connotaciones. Por otra parte, en la función de “relevo” la palabra posee una carga informativa que no está presente en el mensaje icónico, por lo que no se encarga de guiar su interpretación sino que constituye un elemento más en la significación.

## **2. Contexto histórico y acercamientos teórico-conceptuales al objeto de estudio: Campo literario, escuela y políticas de lectura en Argentina**

### **La formación de un campo literario y las prácticas de lectura en los inicios del sistema escolar**

A fines del siglo XIX, la Argentina atraviesa un proceso de modernización y una importante expansión demográfica producto de la inmigración masiva. En su conformación como nación moderna, cobran especial relevancia las campañas de difusión escolar y alfabetización, intensificadas a fines de la década de 1860 por el gobierno de Sarmiento. Los primeros resultados de estas políticas dan origen a un nuevo público lector, que tiene dimensiones masivas y se diferencia del existente círculo restringido de lectores de la élite intelectual y política (Rivera, 1998). Las prácticas de lectura se desarrollan, entonces, en estos dos circuitos diferenciados socialmente. Por un lado, se afianza un público “cultivado” proveniente de sectores con tradición literaria identificados con la élite mitrista, que se nutren históricamente de los catálogos de las librerías porteñas, en las que abundan traducciones de las novedades románticas europeas, especialmente inglesas y francesas. Como contracara, los nuevos lectores delimitan un espacio de hábitos y prácticas de lectura específicas y son una pieza clave en la configuración de una incipiente industria cultural en el país. Se trata de un grupo de actores que no consume libros, sino ediciones rudimentarias de folletines, cancioneros y novelones, que tienen sus propias vías de circulación por fuera de las librerías, en mercados populares, quioscos, tabaquerías y lugares de esparcimiento. Este circuito literario establece sus propios temas y estilos: la gauchesca, la payada, las literaturas cocoliche y lunfardas.

La ampliación del público lector en la Argentina provoca diversas reacciones en la élite cultural, que condena la masificación de la literatura e identifica a los textos que se venden masivamente en quioscos con una estética inferior.<sup>6</sup> Este reproche tiene para Altamirano y Sarlo (1983) un origen de clase: lo que se impugna son las manifestaciones

---

<sup>6</sup> Rivera (1998) destaca en esta época el surgimiento del escritor profesional, gracias a la nueva demanda del público lector y el auge de la edición nacional. Esta figura se distancia del circuito letrado y se vincula estrechamente a la nueva cultura popular urbana y a los medios masivos de comunicación en desarrollo. La profesionalización del escritor conlleva un movimiento vasto de reflexión acerca de la actividad literaria, en el que se debate públicamente acerca de lo que se entiende por legitimidad cultural y se cristalizan ideas acerca de la naturaleza especial de la actividad artística. Mientras algunos autores viven de manera problemática su relación con las demandas del mercado, Rivera nota que aquellos vinculados a la industria cultural masiva tienen una concepción menos sacralizada del objeto producido.

lingüísticas de los inmigrantes. Las lecturas de la elite gozan de una legitimidad que se argumenta como legitimidad estética, pero los parámetros que definen qué se considera literario se trazan a partir de diferenciaciones sociales y políticas. A su vez, estas elites reivindican las formas puras del “arte por el arte”, desligadas de las leyes de la producción económica. Por ello desacreditan las literaturas industriales dirigidas al gran público (Chartier, 2007). Por otra parte, en tensión con la progresiva autonomía del campo literario, persisten algunas formas tradicionales de mecenazgo ejercidas por grandes diarios y el Estado, que compensan las dimensiones aún estrechas del mercado. Así, el Estado argentino adopta políticas de promoción intelectual y artística, como es el caso de la creación de la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (CONABIP) en 1908, entidad que financia a numerosos editores, autores e impresores. Podemos decir que ese inicial vínculo de dependencia con el Estado se mantiene, con diferentes facetas, al día de hoy.

A pesar de que los sectores populares ponen en juego un circuito ligado a la industria cultural, la escuela marca –desde sus inicios– lo que socialmente se entiende por “lectura literaria”. La diversidad de los modos de leer y de los intereses literarios del nuevo público entran en tensión con la imposición de normas escolares que tienden a definir un modelo único, codificado y controlado de la lectura (Chartier, 2007). Por ello, la escuela se concibe como un espacio social con códigos propios: las prácticas dentro y fuera de ella son distintas, y la lectura escolar tiene modos y finalidades particulares. Bombini (2004) explica que los primeros programas literarios escolares reproducen las concepciones aristocratizantes de lectura de los sectores más conservadores de la sociedad, pertenecientes a las elites antes mencionadas. Las limitaciones escolares de la literatura considerada “legítima” se realizan a partir de tres ejes: el nacionalismo, el disciplinamiento lingüístico y los cuestionamientos a la industria cultural. Para los dos primeros, la lectura y la escritura se conciben instrumentalmente, es decir, como herramientas para la formación de ciudadanos argentinos. En un escenario social con una creciente heterogeneidad de lenguas, los estudiantes inmigrantes o hijos de inmigrantes deben ser incorporados a un ser nacional. Para ello, la enseñanza de la literatura se utiliza para corregir las lenguas habladas popularmente, contraponiendo el habla cotidiana a la lengua literaria “usada por los escritores, empleada por la gente culta, adoptada por los poderes públicos y enseñada en las escuelas” (Bombini, 2004, p. 146). Este modelo de lengua literaria se identifica con el espacio del aula, diferenciado de un exterior en el que proliferan prácticas del lenguaje denominadas “incorrectas”, en usos cotidianos familiares, del hogar y de la calle.

A la vez, el programa de enseñanza literaria se estructura en términos valorativos, en base a ideas clásicas y románticas de la “belleza” y el “bien” como categorías supremas, la inspiración, el genio creador, la sensibilidad y la razón. Se considera que las lecturas de la nueva población escolarizada deben ser rigurosamente seleccionadas y leer en la

escuela deviene una práctica asociada al *recorte* (Bombini, 2004). Esta tradición selectiva encuentra la salvación cultural en la lectura de los “grandes textos” y presupone que “leer” es leer libros; por ello se impone en el ámbito escolar una suerte de “moral lectora” que va a establecer los límites entre las *buenas* y las *malas* lecturas (Sardi, 2014). Los contenidos a leer se centran en la tradición literaria hispánica y europea, en una marcada oposición a las literaturas menores que abundan en la industria masiva, especialmente la gauchesca, y se desestiman las producciones de los jóvenes escritores en la nueva industria cultural local. Al respecto, Cuesta (2003) explica que el gobierno mitrista utiliza a la institución escolar para neutralizar el ascenso de esos escritores. Desde esta perspectiva, la función pedagógica del docente es la de apartar a sus alumnos de la producción cultural contemporánea, protegerlos de una literatura que se considera peligrosa, “extraviada” y “lamentable” (Bombini, 2004).

A lo largo del siglo XX, la oposición entre “literatura escolar” e “industria cultural” se profundiza. De acuerdo con Sardi (2014), estos fundamentos tienen un fuerte efecto residual en los lineamientos curriculares actuales y en el sentido común compartido por amplios sectores sociales acerca del tema, que conciben a la lectura como un momento “excepcional” o “superior”, aislado de la rutina cotidiana, asociado al goce estético, la elevación espiritual y el contacto con la sabiduría. La *falta* de lectura se instala como un problema y se asocia a la pérdida de valores humanos, mientras que se responsabiliza a los medios por causar una masa social denigrada y empobrecida culturalmente. En este imaginario, la literatura puede y debe proteger a los sujetos del consumo nocivo de otros productos culturales, a los que se incorporan los nuevos medios masivos de comunicación, como la radio, la televisión e internet. Por su parte, Alonso Padilla (2015) identifica una concepción mesiánica de la lectura, que la supone capaz de rescatar a los jóvenes –protagonistas del sistema consumista y por ello sus principales víctimas–. Sumado a esto, a partir de la década de 1960, ciertos usos del psicoanálisis piensan en los adolescentes como sujetos “desvalidos”, que transitan de manera problemática y sin rumbos claros su camino hacia la adultez (Cuesta, 2003). La lectura se concibe como una práctica que puede “encaminarlos”, transmitiéndoles enseñanzas esenciales, mientras paralelamente, se desarrolla una didáctica en base a la formación de *individualidades lectoras*. Para ello, en la escuela se ponderan las *enseñanzas*, *moralejas* y los *mensajes* que transmiten los autores a través de los libros. Para Cuesta, se trata de una nueva forma de disciplinamiento, que controla las lecturas a partir de los parámetros de valores universales y una supuesta sensibilidad humana. Estas concepciones resemanizan las maneras de enseñar literatura en la escuela media argentina, pero conviven con la tradición mitrista analizada previamente.

## **El surgimiento de una literatura infantil y juvenil (LIJ), atravesada por criterios de legitimidad y funcionalidad hacia las prácticas escolares**

Mientras las prácticas de lectura al interior de la escuela son resignificadas y su canon literario se diversifica, el mercado editorial destinado al público infantil y juvenil también adquiere nuevos matices. Paulatinamente, entre las décadas del '60 y '70, aparecen producciones que priorizan una dimensión estética o poética del lenguaje, concibiendo a la literatura en tanto práctica de disfrute y juego. Surgen colecciones que se dirigen a las lecturas extraescolares y construyen sus destinatarios más allá del aula; entre ellos, se destacan: *Cuentos de Polidoro* y *Cuentos del Chiribitil*; y se popularizan como autores María Elena Walsh, Laura Devetach y Gustavo Roldán, entre otros (Tosi, 2019). La escuela se mantiene como espacio de circulación y venta privilegiado del mercado editorial dedicado a la LIJ, pero empieza a delinearse una diferenciación entre los libros con objetivos pedagógicos o formativos y unas nuevas manifestaciones literarias que buscan desligarse de esos propósitos.

A partir de la restauración de la democracia en 1983 y luego de una fuerte censura en el ámbito cultural del que la LIJ no es ajena, un grupo de autores, editores, especialistas y maestros dan lugar a un importante cambio en la producción y difusión de libros. En estos años surgen editoriales nacionales dedicadas casi exclusivamente a la LIJ (*Libros del Quirquincho* y *Colihue*, por ejemplo) y aparecen nuevas colecciones destinadas a la infancia y adolescencia dentro de sellos más grandes (como *Pan Flauta* y *Cuentaamérica* en Sudamericana). También proliferan escritores de literatura para niños que no provienen del campo pedagógico, como Graciela Montes, Graciela Cabal, Ema Wolf, Silvia Schujer y María Teresa Andruetto. Carranza y Bajour (2005) hallan en estas producciones literarias una renovación formal y argumental, que incluye nuevos lenguajes, temáticas y otras relaciones con la ilustración, y destacan el uso del humor como camino para crear una nueva estética. Ya en democracia, los autores de la llamada *nueva LIJ* producen textos que reaccionan contra una literatura de tintes "moralistas", sumamente funcional a la dictadura militar (Tosi, 2019). Estas propuestas renovadoras tensionan el legitimismo basado en la instrumentalidad pedagógica, para ponderar el tratamiento estético sobre el lenguaje. En este sentido, la época también se caracteriza por una producción teórica que cuestiona la funcionalidad didáctica de la LIJ, como por ejemplo el libro *Cara y cruz de la literatura infantil* (1988) de María Adelia Díaz Röner, en el que la autora señala el modo en que los educadores y padres reducen las posibles lecturas de un texto literario a una sola "zona unitaria de moralización", alejando a los incipientes lectores del placer por leer. Por otra parte, las escuelas empiezan a interesarse por las nuevas propuestas, organizando ferias de libros y visitas de autores, y el Estado nacional ejecuta un Plan de Lectura que dicta

talleres y seminarios literarios para los docentes –como veremos a continuación–. La institución escolar, en tanto espacio de difusión prioritario de la LIJ, refleja un porcentaje muy importante de las compras de libros y se convierte en el campo que las nuevas producciones editoriales buscan conquistar.

A pesar del interés generado por la nueva LIJ, el sistema educativo continúa demandando literatura centrada en la enseñanza ética. En las últimas décadas del siglo XX, las intenciones moralizantes de la lectura escolar mutan, pero no desaparecen: más bien pasan a llamarse *educación en valores* (Bombini, 2008). De esta manera, las lógicas del mercado insisten sobre la funcionalidad didáctica que continúa marcando la producción editorial a lo largo de las décadas subsiguientes. En el artículo “La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura”, Carranza se pregunta: “¿Qué ha sucedido en el campo de los libros para chicos para que las editoriales insistan de este modo en el cruce entre moral y literatura?” (2006, p. 1). La especialista señala que las empresas editoriales centran sus catálogos en los “valores” como una evidente estrategia de mercado para ingresar en la escuela. El campo de la LIJ se constituye hasta el día de hoy atravesado por las tensiones que se dan entre la búsqueda estética y el trabajo sobre lo literario, por un lado, y la funcionalidad pedagógica y moralizante, por el otro. La escuela sigue siendo su principal espacio de circulación, por lo que el sector editorial resuelve esas tensiones en base a las demandas de un mercado conformado en un gran porcentaje por el sistema educativo.

### **Políticas estatales de promoción de la lectura de niños y jóvenes: antecedentes e implementación del Plan Nacional de Lectura**

A lo largo de la historia argentina podemos encontrar variados ejemplos de iniciativas estatales destinadas a fomentar la lectura de los ciudadanos y la cultura del libro. Sin embargo, la implementación de planes de lectura de alcance nacional, que se sostengan y adapten a su tiempo, es de alguna manera, un fenómeno reciente en nuestro país. Para comprender en qué consisten este tipo de planes, resulta interesante el trabajo *Agenda de políticas públicas de lectura* (2004), publicado por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC).<sup>7</sup> Allí se redactan las prioridades que una política pública de lectura debe sostener; entre ellas, se destacan:

---

<sup>7</sup> El CERLALC es un organismo intergubernamental auspiciado por la UNESCO que trabaja en la creación de condiciones para el desarrollo de sociedades lectoras. Para ello, orienta sus acciones hacia el fomento de la producción y circulación del libro, la promoción de la lectura y la escritura, y el estímulo y protección de la creación intelectual. Fue creado en 1971 a través del Acuerdo de Cooperación Internacional entre Colombia y la UNESCO, al cual se han adherido Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Paraguay y Venezuela.

reconocer a la educación pública como el espacio privilegiado para hacer efectivo el derecho a leer y escribir, crear y actualizar las bibliotecas escolares y crear, fortalecer y cualificar programas de formación inicial y continua para mediadores. Por otra parte, el mismo organismo plantea que la particularidad de un *plan nacional de lectura* radica en un desarrollo de acciones sostenidas en el tiempo, articuladas y estructuradas en etapas.<sup>8</sup>

En paralelo a la consolidación de una nueva LIJ, en 1984 se implementa desde el Estado argentino el primer programa nacional de lectura, con el nombre *Leer es crecer*. Es una iniciativa del gobierno de Raúl Alfonsín y está a cargo de la Dirección Nacional del Libro, perteneciente a la Secretaría de Cultura. Esta primera política pública de promoción de la lectura se basa principalmente en la coordinación de talleres literarios en distintas ciudades del país, a cargo de talleristas y autores que viajan por el territorio nacional. Se trata de acciones de educación no formal, que toman a la escuela más como escenario propicio que como agente social para la promoción de la lectura (Mihal, 2009). Más adelante, la década del '90 encuentra un Estado carente de iniciativas enfocadas al fomento de la lectura. Cabe destacar, sin embargo, el *Plan Social Educativo* (PSE) como un antecedente de política nacional de provisión de libros. Se trata de un plan con objetivos meramente distributivos: entrega libros a escuelas públicas para compensar las desigualdades sociales en el aprendizaje. Por otra parte, su dotación se centra en los libros de texto y la literatura ocupa un lugar muy menor en sus acciones.

A partir del gobierno de Néstor Kirchner en 2003 y hasta mediados de 2015, se produce un quiebre en la variedad y alcance de las políticas de fomento de la lectura y promoción del sector del libro. En este momento, un conjunto de iniciativas son desplegadas desde distintos estamentos gubernamentales con una intención de universalidad que incluye al sistema educativo y numerosos ámbitos no formales. Los dos programas más relevantes que inician esta etapa son el *Plan Nacional de Lectura* (en adelante PNL) –que opera en espacios escolares– y la *Campaña Nacional de Lectura* (en adelante CNL) –que abarca iniciativas en ámbitos no formales o extraescolares–<sup>9</sup>. Estos programas se

---

<sup>8</sup> En la *Guía para el diseño de planes nacionales de lectura* el CERLALC plantea que: “Un PNL es un proyecto liderado por las instituciones del Estado de un país, para concretar y fortalecer su política pública de lectura mediante la concertación y la articulación de esfuerzos adelantados por diversos actores: la sociedad civil organizada, la empresa privada y la academia, entre otros. El plan tiene como propósito mejorar la realidad de la lectura y se formula y desarrolla en un proceso que trasciende el corto plazo. Dicho proceso incluye varias fases (diseño, desarrollo y evaluación) y debe entenderse como una propuesta flexible que se ajusta y reconstruye en función de las realidades sobre las cuales opera” (Isaza Mejía y Sánchez Lozano, 2007, p 20).

<sup>9</sup> Estas políticas se implementan en un contexto sociopolítico de conquistas culturales y democratización audiovisual, y una de las características de su diseño es la *transversalidad* (Mihal, 2009). Las acciones se piensan atravesando los distintos programas que se desarrollan desde el Ministerio de Educación y en interacción con ellos. Por ejemplo, algunas series del canal televisivo Pakapaka representan contenidos de LIJ argentina, como *Cuentos para no dormirse*, *De cuento en cuento*, *Biblioteca infinita*, *El taller de historias*, *Zona Cuentos*. Por otra parte, Canal Encuentro produce en 2008 el ciclo documental *Un buen plan*, de seis programas

enmarcan en los avances logrados por los gobiernos nacionales de Iberoamérica en la 13ª Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno en 2003. Los Estados participantes reconocen a la lectura como “un instrumento real para la inclusión social y un factor básico para el desarrollo social, cultural y económico de nuestros países” (Declaración de Santa Cruz de la Sierra. Artículo 6º. 15 de noviembre de 2003).

El PNL, llevado adelante entre 2003 y 2015, se crea en la Argentina en un contexto de restauración económica nacional. Es implementado desde la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente, dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Desde una concepción revisionista, intenta poner en cuestión aquellos discursos que insisten sobre la pérdida del hábito de la lectura y anuncian la consolidación de los medios de comunicación y la cultura de la imagen como enemigos de los libros. Concibe a la lectura como una práctica sociocultural que no se reduce al ámbito escolar, sino que se comparte y retroalimenta mutuamente con el entorno que lo rodea. El PNL se basa en tres grandes líneas de acción: la lectura en la escuela, el desarrollo de colecciones literarias para sostener los acervos de las bibliotecas escolares y comunitarias y la formación de mediadores de lectura. Para este último lineamiento, el Plan pone en marcha un dispositivo de capacitación docente que funciona de manera federal y en red, llegando a maestros de todos los niveles educativos, bibliotecarios y otros agentes culturales vinculados con la infancia y la juventud.<sup>10</sup> Estos trabajadores de la educación son interpelados como lectores, con el objetivo de trabajar sobre las prácticas de lectura de los adultos y su incidencia a la hora de convertirse en mediadores.

En cuanto al desarrollo de colecciones literarias, el PNL diseña y ejecuta un exhaustivo proceso de selección, adquisición y distribución de libros. Esta línea de acción cobra especial énfasis por carecer de antecedentes históricos en cuanto a su magnitud: en los años en que se desarrolla el plan, el Estado adquiere noventa y seis millones de ejemplares de libros editados y producidos en el país. En este sentido, la promoción de la lectura se desarrolla en paralelo al apoyo y al fomento de la industria nacional del libro, con especial énfasis en el sector editorial para niños y jóvenes. A diferencia de otras políticas de entrega de libros para el sistema educativo, como el PSE, el PNL concibe a la dotación como una política universal y no compensatoria. Es decir, todas las escuelas estatales del país reciben los libros, no solo aquellas identificadas con dificultades económicas. Por otra parte, la búsqueda de transparencia en la selección y compra de libros se convierte en un

---

dedicados a la implementación del PNL. Cada emisión muestra la visita de un escritor a escuelas de diferentes provincias del país, presentando a sus estudiantes y docentes en tanto lectores y problematizando distintas cuestiones en torno a sus prácticas de lectura.

<sup>10</sup> El PNL se articula en el país en cinco regiones culturalmente diferenciadas, representadas por coordinadores locales. A su vez, cada provincia tiene un Plan de Lectura Provincial, con un equipo técnico de capacitadores, especialistas y promotores de lectura y escritura.

punto central del PNL (Llinás, 2005). Para ello, se conforma una Comisión Asesora Nacional (CAN) compuesta por especialistas de cada provincia, que escogen los títulos a editar y distribuir. El Estado llama a licitaciones públicas indicando los criterios que se evaluarán, para que las editoriales presenten sus propuestas. Los criterios contemplan requisitos en torno a la calidad material de los libros y establecen normas que atraviesan toda la cadena productiva de los mismos, con el objetivo de fomentar la industria nacional. A su vez, la demanda de determinados géneros, temáticas y estilos de LIJ impacta en la formación de los catálogos de la mayoría de las editoriales del campo.

En 2013, el PNL lanza el *Operativo Nacional de Distribución de Textos Escolares*, a través del cual el Estado adquiere más de 13 millones de libros. La compra representa una inversión de 317 millones de pesos, involucra a 77 editoriales, 35 imprentas, 10 talleres de encuadernación y 30 talleres de encuadernación y cosido (Plan Nacional de Lecturas [Ministerio de Educación Argentina], 2015). Incluye colecciones de obras editadas especialmente para las bibliotecas de los niveles inicial, primario y secundario (como “Leer por leer”, “Leer la Argentina”, “Libros de Polidoro”, “Juan Gelman” y “Crecer en poesía”) y antologías para las lecturas personales de los estudiantes y los docentes (“Para seguir creciendo”, “Palabras para vos”). Estas colecciones abarcan diversos géneros literarios; no sólo narrativos, como poesía y teatro, sino también novelas gráficas, historietas y libros álbum, en un novedoso intento de ampliar y diversificar el canon de lecturas escolares (Bustamante, 2021). Esta entrega es una de las últimas acciones de dotación implementadas desde el PNL y a ella corresponden los libros que suscitan el revuelo mediático que analizaremos; como por ejemplo las historietas *El inspector Justo* de Sanyú y *Sin novedad en el frente* de Patricia Breccia. Al respecto, Bustamante (2021) indica que los cómics fueron los libros más cuestionados en la discusión pública, ya que se trata de un género históricamente relegado en la producción literaria nacional y marginalizado por la escuela. La autora postula que la inclusión de historietas en el PNL se basa en “la hibridez de géneros y los discursos de resistencia como criterio de selección de textos a ser leídos con jóvenes” (p. 176).

A lo largo de este apartado describimos cómo en las últimas décadas la LIJ argentina se constituye como un campo cultural autónomo que, sin embargo, no logra desprenderse de los requerimientos didácticos y moralizantes que rigen las lógicas del mercado. Por otro lado, el Estado se convierte en un actor fundamental para el campo, como comprador, editor y distribuidor de libros para el sistema educativo. A partir de la implementación de distintos planes de lectura y, especialmente, del PNL –que implica grandes dotaciones de libros y capacitaciones docentes–, la escuela termina de consolidarse como el lugar de circulación de la LIJ por excelencia. En base a estas consideraciones sobre el campo literario, la lectura escolar y las políticas de promoción de

la lectura en la Argentina, pasamos a continuación al análisis de nuestro corpus. Como ya adelantamos, el mismo se estructura en cuatro capítulos y comenzaremos por observar las representaciones mediáticas de los niños y jóvenes en tanto lectores literarios.

### 3. Análisis del corpus

#### Capítulo 3.1

#### **Representaciones mediáticas de la lectura en la infancia y en la adolescencia**

Vimos hasta ahora que la LIJ en Argentina se configura históricamente como un campo en disputa, atravesado por tensiones entre el tratamiento estético-literario de los textos y las pretensiones pedagógicas o moralizantes. En este capítulo nos interesa indagar y comparar el modo en el que aparece representada la lectura literaria de las infancias y adolescencias, tanto en las voces afines al PNL como en las que lo cuestionan. Los enunciados de la discusión mediática construyen imágenes de niños y adolescentes como lectores que se contraponen y, del mismo modo, postulan sentidos diferentes en torno a aquello que deberían leer. A partir de esto, nos preguntamos: ¿cómo se conciben estos contenidos literarios?, ¿cuánto inciden las concepciones de la infancia y la adolescencia en su definición? Para responder a estos interrogantes, comenzaremos por analizar el modo en que la lectura infantil y juvenil aparece necesariamente condicionada por la intervención de los adultos, tanto en las posturas que cuestionan al PNL como en las que lo avalan. A continuación, observaremos las figuras de los niños y adolescentes lectores que subyacen en estas posturas, analizando en primer lugar las expresiones afines al PNL y, en una segunda instancia, los cuestionamientos a sus envíos de libros. Por último, indagaremos sobre los contenidos literarios que los enunciados críticos al Plan consideran *apropiados* e *inapropiados* para los lectores infanto juveniles.

#### **Una relación asimétrica: La lectura infantil y juvenil atravesada por la intervención de los adultos**

Para indagar el modo en el que los medios presentan las prácticas de lectura de los niños y los adolescentes, tomamos las ideas planteadas por Montes en *El corral de la infancia* (2001), donde la autora historiza el surgimiento de la infancia como concepto durante el siglo XVIII. “Dentro de la infancia todo, fuera de la infancia nada” (p. 20) postula la autora para explicar la imagen de una niñez encerrada en un *corral*, símbolo de la protección y del control de la libertad de la que resulta víctima. Retomando los estudios históricos de Ariès, Montes habla de una etapa de indiscriminación primaria en la que los niños se mezclan con los adultos, tanto en los consumos como en los hábitos. Más

adelante, con la aparición de la escuela y la división entre vida pública y la privada, la familia se cierra en torno al niño, que pasa a ser un bien familiar. El mismo se concibe entonces o bien como un ser de amparo, o como un manso recipiente que se debe corregir. Lejos de pensarse como sujeto par, lo que define al infante es su disparidad con el adulto, un vínculo que se constituye como irremediabilmente asimétrico.

Efectivamente, en el análisis de nuestro corpus encontramos expresiones que entienden la lectura de niños y jóvenes como una práctica marcada por la asimetría, a partir de la cual los contenidos de su literatura no pueden ser los mismos que los de los adultos. En las distintas expresiones que cuestionan los envíos del PNL, los libros se convierten en un tema de debate en base a la edad de sus destinatarios, para quienes se plantea que hay cierta inadecuación temática y léxica:

*“Muchos directivos y docentes los han rechazado porque consideran que son **inapropiados** para púberes y adolescentes. El vocabulario y las imágenes violentas no son adecuadas para un chico.”* (El Entre Ríos, 08/8/2013. El resaltado pertenece al original)

*“Libros con escenas de sexo, violencia y lenguaje **inapropiado para menores** despertaron una fuerte polémica en Mendoza.”* (La Nación, 08/8/2013. El resaltado pertenece al original)

Ante todo, resulta llamativo el énfasis que se le da al binomio *apropiado/inapropiado* en estos enunciados que cuestionan a los libros del PNL. Sostienen cierta preocupación por delimitar lo que forma parte del mundo infantil –“lo que le es propio”– de todo lo que debe quedar por fuera, lo ajeno a ese mundo y por lo tanto impropio. En esta línea de pensamiento, la tarea del adulto frente al niño o joven lector es la de detectar el contenido o los temas que *no* debe leer, por no adecuarse a su franja etaria; y *ampararlo* del peligro, como postula Montes. La autora agrega, en este sentido, que desde el siglo XIX se elaboran reglas claras acerca de cómo tiene que ser un libro para niños y se demarcan los temas que no debe abordar, como la crueldad, la muerte y la sensualidad. En ese momento se considera que estos temas “perteneían al mundo de los adultos y no al ‘mundo infantil’, a la ‘dorada infancia’; eran ‘bestias del otro lado del corral y había que tenerlas a raya” (2001, p. 21).

En otro orden de ideas, notamos que en las expresiones afines al PNL también se marca una asimetría en la relación niño-adulto, ya que proponen imágenes de niños y adolescentes lectores con características propias, que se diferencian de los lectores mayores. Sin embargo, los criterios que se postulan respecto a la práctica lectora de los estudiantes y la intervención adulta son diferentes. En principio, en uno de los videos institucionales que presentan los objetivos y las acciones desplegadas por el Plan –publicado en la nota *“Cuál es el límite: escándalo por los libros que la Nación mandó a las*

*escuelas*” (Sitio Andino, 07/08/2013)–, aparece formulada una pregunta acerca de aquello que la literatura destinada a las infancias debe contemplar:



Figura N° 1 (Sitio Andino, 07/08/2013)

Voz del expositor:

*“¿Cuáles son los temas que se deben tratar con los chicos? Yo digo que aquellos que les tocan, que viven los chicos. Si yo tuviera que dar un consejo, empezaría por: queremos que lean, empezaría por: queremos escucharlos.”*

En esta secuencia vemos al músico y escritor Luis Pescetti brindando una conferencia a un grupo de trabajadores de la educación, quienes lo escuchan atentamente en un auditorio. En sus dichos se problematizan los contenidos sobre los que pueden versar las lecturas infanto juveniles, en términos de los *temas* que se deben tratar con los chicos. Los planos van y vuelven entre su figura y el rostro de los docentes que lo escuchan, generando la idea de que sus palabras responden a una pregunta que también se hacen los profesores, en relación a la lectura de sus estudiantes. En este caso, en lugar de señalar lo que *no* deben leer niños y jóvenes –como hacen las voces que cuestionan al PNL– se apunta a lo que *sí* puede ser de su interés. El objetivo que los adultos parecen compartir en este diálogo tiene que ver con descubrir cuáles son esos temas que convocan a los chicos y chicas en tanto lectores.

Asimismo, notamos que los términos *apropiado* e *inapropiado* no son utilizados en los argumentos de los distintos actores que defienden el contenido de los libros del PNL. Para estas posturas, los contenidos señalados como *polémicos* –lenguaje obsceno, escenas eróticas, sexo, violencia, armas, sangre– pueden ser leídos por los niños y jóvenes siempre y cuando haya un adulto que acompañe dicha lectura. Esta figura adulta aparece mencionada, por ejemplo, en el comunicado emitido por el Ministerio de Educación:

*“Será **tarea del profesor o el bibliotecario contextualizar** las obras en el tiempo y espacio en el cual han sido concebidas.”* (La prensa, 08/08/2013. El resaltado es propio)

En esta línea, el dibujante Sanyú –autor de uno de los libros más cuestionados– también hace referencia en distintas entrevistas no solo a la importancia del

acompañamiento adulto en el análisis literario, sino al hecho de que el contenido cuestionado cobra otro sentido si se tiene en cuenta la totalidad semántica de la obra:

*"Cada imagen en esas historias tiene una razón de necesidad con el relato, un sentido estético y narrativo concreto [...] Es muy útil para los adolescentes que adultos responsables de su educación les permitan disfrutar de historias maduras y los acompañen en su análisis, promoviendo la discusión y el intercambio de opiniones que toda obra creativa debería despertar."* (Sitio Andino, 07/08/2013)

Podemos pensar que desde esta perspectiva se pondera la tarea de mediación por parte del adulto a cargo, a través de la cual se le puede dar un marco a la obra. No se repara en la necesidad de un parámetro para establecer qué es lo apropiado para la lectura de las infancias y adolescencias, en tanto la literatura que se da en el aula es abordada con el acompañamiento de un adulto.

En definitiva, se puede apreciar que tanto en las expresiones cercanas al PNL como en aquellas que lo cuestionan, subyace la idea de un vínculo asimétrico entre los niños y adolescentes y los adultos. Las prácticas de lectura de los niños y los jóvenes y los contenidos temáticos de los libros que leen se presentan en las distintas posiciones como un tema de preocupación y debate de los adultos, quienes ocupan así el rol de "lectores expertos" (Carranza, 2006), cuya voz autorizada puede guiar la interpretación de las lecturas novatas de niños y jóvenes. En esta línea, distintas notas recurren a la figura de psicólogos, psicopedagogos y especialistas que se posicionan como voces autorizadas, quienes son consultados acerca de la *adecuación* entre los libros y sus destinatarios. La incorporación de estas entrevistas en la cobertura mediática del caso sugiere la complejidad y relevancia social de la discusión. Como explica Carranza (2006), la infancia se convierte en un tema sobre el que los adultos *saben*, en objeto de conocimiento en el que sus prácticas e instituciones procuran intervenir. Sobre la base de esta relación dispar, la presencia del adulto en sus prácticas de lectura, se configura una cuestión de *intervención* fundamental. Aunque los objetivos de esta intervención varíen, las distintas voces coinciden en que el acceso de los jóvenes a los libros debe ser siempre mediado por un adulto.

### **Los niños y jóvenes lectores según las posturas afines al PNL**

Como dijimos, en el análisis de nuestro corpus encontramos que las diferentes expresiones alrededor del caso proponen imágenes de los niños y adolescentes en tanto lectores. Al considerar el modo en que se construyen esas representaciones, notamos que en las distintas posturas subyace la idea de que la lectura es necesaria para los niños y jóvenes en tanto *sujetos en formación*. Para conceptualizar estas observaciones tomamos

los planteos de Piacenza (2017), quien postula que en Argentina durante la década de 1960 se construye un relato de formación nacional. En esa década, los discursos hegemónicos que constituyen al mundo social se organizan en torno a esta narrativa, aludiendo a un país que “busca salir de la adolescencia y alcanzar su madurez” (p. 17). Este relato encuentra su metáfora en la subjetividad adolescente, que se consolida como un fenómeno principalmente urbano, escolar y burgués. Como vimos, en este momento histórico, la lectura se concibe como una práctica que puede encaminar a los jóvenes y transmitirles valores esenciales en su camino hacia la adultez. En este sentido, en los medios que conforman nuestro corpus se formulan distintos enunciados que aluden a la lectura a partir de su rol en la *formación* de los niños y adolescentes.

Empezamos por considerar las expresiones del PNL, a partir de uno de los videos institucionales incorporados por el medio digital Sitio Andino, en el que encontramos la siguiente secuencia:



Figura N° 2 (Sitio Andino, 07/08/2013)

Voz del entrevistado:

*“Esta asociación de que el único camino que hay hacia el conocimiento es la lectura. Si no lees, vas a ser ignorante. No hay ninguna duda. Somos lo que hemos leído. Y, del mismo modo, somos lo que no hemos leído.”*

Este fragmento de video se inicia con un primer plano del escritor chaqueño Mempo Giardinelli, cuya voz se extiende pisando las imágenes que siguen. En ellas vemos el recorrido a pie de un estudiante desde que sale de su casa, atraviesa un camino de ripio y finalmente entra en una escuela. Mientras las imágenes muestran al estudiante avanzando, las palabras del escritor ponen en juego la palabra “camino” para aludir de manera metafórica a la lectura. En las imágenes, se trata del camino a la escuela; mientras que el audio alude al camino hacia “el conocimiento”. De este modo, la secuencia audiovisual simboliza la lectura como *camino de formación*. Giardinelli plantea a la lectura como una práctica que determina la vida de los sujetos, tanto si está presente como si no lo está.

Argumenta así la necesidad de que niños y jóvenes lean, mientras que los adultos ya “son” aquello que han leído, es decir, son actores que ya “atravesaron” ese camino. Por otra parte, la música de fondo de esta secuencia opera de manera *empática* (Chion, 1993) acompañando las palabras del entrevistado y aportando una sonoridad folklórica que, como veremos más adelante, se utiliza reiteradamente en los videos del PNL para remitir a su alcance federal.

Como parte de los sentidos construidos en este video institucional, encontramos la idea de que además de *formarse para la vida*, los niños y adolescentes deben *formarse como lectores*. Esto queda expresado en una escena en la que el escritor Juan Sasturain, sostiene: “Lo único que se puede transmitir, con cierta convicción, es el gusto [por] leer libros, leer novelas, leer poesía.” (Sitio Andino, 07/08/2013). Se refiere de este modo a la necesidad de que los chicos incorporen un hábito de lectura asociado con el placer, hábito que los adultos poseen y pueden *transmitirles*. Por otro lado, al enumerar distintos géneros literarios –*novelas, poesía*– el entrevistado subraya la idea de una lectura heterogénea, que no se subordina a un solo contenido o tema. Distintos enunciados, presentes tanto en los audiovisuales como en las notas escritas, enfatizan lo diverso de los géneros, autores y formatos de los libros enviados por el PNL, postulando la variedad como un valor en sí mismo. Los videos incluyen fotogramas de niños y jóvenes como lectores que exploran y tienen disponible una multiplicidad de materiales de lectura. Las escenas procuran mostrar esta diversidad, a partir de estantes de bibliotecas colmadas y mesas en las que se mezclan numerosos libros de distintos tamaños y colores.



Figura N° 3 (Sitio Andino, 07/08/2013)



Figura N° 4 (Sitio Andino, 07/08/2013)

Podemos ver en la figura N° 3 una toma cenital que muestra una mesa sobre la que algunos niños revisan los libros, con avidez y de manera desordenada. La escena se enfoca en el encuentro con esa heterogeneidad de materiales que los estudiantes protagonizan con entusiasmo. Las imágenes los presentan como lectores interesados y curiosos. A su vez, en estas escenas, vemos cómo los estudiantes toman los libros por su propia cuenta, eligiendo aquello que van a mirar y dejando lo que deciden no leer. Es importante destacar que estas imágenes exhiben a los niños como lectores autónomos, sin la presencia de adultos en el cuadro. Por ejemplo, los cuatro fotogramas que dan inicio al video institucional del PNL:



Figura N° 5 (Sitio Andino, 07/08/2013)

En distintas escenas, a partir del uso de determinados planos, se construye indicialmente una mirada en la que los niños adquieren el hábito de la lectura desde muy pequeños. Por ejemplo, la figura N° 6 muestra los pies de un niño que, estando sentado, no alcanza a apoyar con sus pies el piso. Se trata de pies que se mueven y lo sugieren como un lector inquieto. La figura N° 7 exhibe a un niño que se trepa a una mesa para sacar libros de una caja, que se supone llegaron como dotación del PNL. Otros fotogramas, como los que vemos en la figura N° 5, muestran niños que llegan con dificultad a la mesa en la que están leyendo, y se estiran para alcanzar con su mirada al libro.



Figura N° 6 (Sitio Andino, 07/08/2013)



Figura N° 7 (Sitio Andino, 07/08/2013)

La edición de estas imágenes sugiere la idea de una lectura en la que sus cuerpos, miradas y voces se esfuerzan por acomodarse a una práctica que están aprendiendo a desarrollar. Se trata de niños y adolescentes que se forman como lectores, a partir del contacto con los libros y la adopción de distintas poses de lectura.

Por otra parte, las notas analizadas incluyen enunciados verbales de distintos agentes que defienden la implementación del PNL y aportan una serie de rasgos a las representaciones de los niños y adolescentes lectores. De acuerdo con estas posturas, por ejemplo, es necesario considerar la realidad particular que están atravesando los jóvenes en su camino de formación. Esta idea se formula en el comunicado que emite Colihue, la editorial que se ubica como el principal blanco de las críticas. El director de esta casa editora apunta a quienes criticaron el contenido de sus libros, diciendo que:

*“[Los críticos] se arrogan la potestad de determinar qué cosas son buenas para la lectura de adolescentes en edad de elegir Presidente de la República, andar por la vida sin trabajo cuando lo necesitan (o ser explotados a veces cuando lo consiguen), morir bajo las balas de policías ‘bravas’ (y cobardes), ser víctimas de los traficantes.” (La Nación, 09/08/2013)*

Siguiendo este punto de vista, las voces que recuperamos no tienen en cuenta que los jóvenes son además sujetos y ciudadanos que viven en una realidad de por sí hostil. Por lo que no se debe pretender conectarlos con contenidos literarios infantilizados, sino con las problemáticas que experimentan día a día. El editor plantea que los adultos deben entender la realidad y los consumos de los jóvenes al momento de concebirllos como lectores:

*“[Se debe] poner a disposición de los alumnos las lecturas más variadas que se conecten con los temas de su edad.”* (La Nación, 09/08/2013)

*“Está bien, son para adultos, pero ahora estamos con adolescentes que están en contacto con cosas que se salen de todo encasillamiento y la cuestión es: **¿no tenemos que preparar a los adolescentes para esta realidad?**”* (Universidad, 12/8/2013. El resaltado es propio)

Desde esta perspectiva, se construye una imagen de jóvenes que, como tales, atraviesan una realidad compleja y la lectura es la que puede prepararlos para enfrentar esas hostilidades. En este sentido la práctica de lectura debe “acompañar” esa transición a la adultez y tratar precisamente de las temáticas que los interpelan. Se configura así la imagen de un tipo de lector joven que ejerce esa práctica o hábito desde su cotidianidad, conectado con la realidad social que lo atraviesa. Ya no sería un lector al que hay que amparar del mundo ajeno y hostil, ni tampoco un tipo de lector que busca distraerse de lo que lo rodea. Una diputada provincial afín al PNL opina en este mismo sentido:

*“Este escándalo social, puritano y reaccionario, que pretende hacer creer que con estas lecturas se lastiman subjetividades o se estimula la perversión adolescente, en realidad, esconden un profundo temor a la sexualidad, a hablar de los temas cotidianos, concretos y reales que viven nuestros jóvenes, sus temores, sus deseos, sus ganas de amar y de ser amados, e incluso un temor a los propios jóvenes.”* (ADN Río Negro, 15/08/2013)

En este último enunciado se propone la importancia de que el adulto intervenga en las prácticas lectoras de los jóvenes desde un lugar de *apertura* para con las nuevas realidades que estos viven y esté familiarizado con los temas que los convocan. En este sentido resulta válido el concepto de *subjuntivizar la realidad* que retoma Bustamante (2018). Con este término la autora se refiere a la especificidad del discurso literario, que permite mantener el significado abierto por el lector, posibilitando el intercambio con su propia experiencia de vida. En el caso de los lectores jóvenes, tanto el pensamiento como la imaginación sólo son posibles si la literatura a la que acceden “no abusa de metáforas cristalizadas, de lugares comunes, de gestos demagógicos como los de imitar su lenguaje o representar –desde una simplificadora idea de juventud– sus supuestos conflictos” (p. 55).

En este sentido, y siguiendo con la idea de lectura como *formación*, para que el lector pueda intercambiar sentidos con la propia experiencia de vida, las posturas afines al

PNL plantean que es necesario que los contenidos literarios se relacionen con sus gustos e inquietudes. En efecto, construyen una imagen del lector infante juvenil como un sujeto que puede y debe ser interpelado desde los temas que le interesan. Subyace en la misma la idea de que los niños y jóvenes tienen gustos específicos propios de su etapa etaria y de la época en la que habitan el mundo. Esto queda reflejado en la respuesta de la editorial responsable de la colección lamiqué a los enunciados que critican sus obras por considerarlas *escatológicas*. Para las editoras, es justamente lo *asqueroso* lo que permite captar a los pequeños lectores:

*“Si Asquerosología fue incorporada al catálogo de lamiqué, es porque empatiza con el espíritu de hacer libros ‘científicamente divertidos’ [...] De tal modo, cumple con el objetivo de divulgar la ciencia, es decir, de contagiar ese placer que da entender y saber un poco más.”* (LT10, 09/08/2013)

*“La estrategia de Asquerosología (la ciencia de las cosas que dan asco) es llamar la atención con un catálogo de hechos asquerosos, que resultan atractivos a los niños, y, una vez cautivado el lector, aportar datos científicos e históricos.”* (LT10, 09/08/2013)

Según estos enunciados, lo escatológico no debe entenderse necesariamente como el tema principal del libro cuestionado, sino que se retoma a modo de excusa, como una oportunidad para acercar a los lectores al conocimiento del mundo. El “gancho” para llegar a contenidos que son más útiles y valiosos en su educación, como la información científica e histórica, pero que aparentemente resultan menos atractivos para los estudiantes.

### **Los niños y jóvenes lectores en las posturas críticas al PNL**

Encontramos que la idea de que los niños y jóvenes son sujetos en formación y que la lectura influye directamente en ese desarrollo, también es retomada por las distintas expresiones que cuestionan los libros enviados por el PNL. Sin embargo, estas posiciones presentan diferencias sustanciales a la hora de exponer sus argumentos, marcando otro tipo de representación de lector infante juvenil. En estos enunciados los niños y jóvenes son referidos en base al momento específico que transitan en la vida. Sus edades se plantean como factores determinantes en la lectura que puedan llevar adelante; no siendo lo mismo un lector pequeño que un lector adolescente, diferenciados a su vez del lector adulto. Como lectores, los niños y jóvenes son clasificados por etapas etarias, para las que corresponden contenidos literarios específicos.

*“Los destinatarios de la bibliografía que se impugna, no están en condiciones para lograr la interpretación que debería darse a estos textos y viñetas, ya que sus estructuras cognitivas y conciencia moral están aún en formación.”* (Diario Andino, 12/09/2013)

*“Además, la preceptora de un colegio secundario, Raquel Fernández, precisó que los libros no vienen calificados por edad por lo cual cualquier chico puede acceder a ellos.” (La Nación, 08/08/2013)*

En estas expresiones la falta de una clasificación por edades es planteada como un problema, porque conlleva el peligro de que los niños lean libros para los que aún no están preparados. Convencionalmente, al considerar los parámetros a los que tiene que adecuarse el libro para niños, suele plantearse que debe ser sencillo y comprensible, pero además, responder a los intereses establecidos por la edad del destinatario (Montes, 2001). En este sentido, una docente entrevistada resalta que en su escuela el problema se acrecienta, ya que los alumnos del nivel primario utilizan la misma biblioteca que los de nivel secundario, y por ello pueden llegar a ver materiales que no son adecuados para su edad:

*“[La docente] relató el caso de una escuela de San Martín, en el este mendocino, donde comparten biblioteca los alumnos de la primaria y la secundaria.” (Clarín, 08/08/2013)*

Vemos que se plantea como inconveniente la posibilidad de que un niño acceda a un libro que no se corresponde con su etapa etaria, por lo que se demanda que las publicaciones del PNL indiquen para qué edad están pensadas. En este punto vale aclarar que este tipo de clasificación es muy usual entre las editoriales que elaboran colecciones especiales destinadas al público infantil y juvenil. Estas colecciones, a su vez, se dividen en series que apuntan a fragmentos etarios específicos. Las series suelen identificarse con colores diferentes y con una indicación numérica clara en su contratapa o lomo.<sup>11</sup> Se trata de una clasificación que, a su vez, responde al escalonamiento del sistema educativo. En este sentido podemos trazar un paralelismo, retomando lo que expusimos en párrafos anteriores, con la concepción moderna de infancia, según la cual es necesario mantener al niño en un *mundo infantil*, alejado y bien diferenciado del mundo adulto. El mundo editorial responde, entonces, a un sistema educativo que parecería conservar aquella intención de protección y control.

En lo que respecta a las inquietudes propias del lector infanto juvenil, podemos notar que en los cuestionamientos al PNL estos intereses son concebidos más bien como un peligro. Según esta visión, los niños y jóvenes se sienten atraídos precisamente por aquellos contenidos que son inapropiados para su formación:

---

<sup>11</sup> En el país distintas editoriales presentan este tipo de colecciones: *Pan Flauta* de editorial Sudamericana, *El barco de vapor* de editorial SM, *Ala Delta* de editorial Edelvives, entre otras. Todas ellas dividen su catálogo por colores en base a la edad de sus destinatarios. Por ejemplo, la colección *El barco de vapor* se divide en las series *Amarilla* (para empezar a leer), *Blanca* (para primeros lectores), *Azul* (a partir de 7 años), *Naranja* (a partir de 9 años) y *Roja* (a partir de 12 años).

*“[La entrevistada] Dijo que la directora pidió que les repartan a los chicos los libros enviados por la Nación. ‘Cuando se acercó al aula, se sorprendió al verlos tan callados, y advirtió que la historieta tenía **imágenes pornográficas**.’ (Clarín, 08/08/2013. El resaltado pertenece al original)*

En la escena que describe el enunciado se pone en juego una mirada adulta particular sobre el comportamiento de los jóvenes en tanto lectores. La directora los encuentra en el aula en silencio, actitud que parece indicar que leen. A pesar de que ella ordenó que les entregaran el material de lectura, se “sorprende” cuando efectivamente los descubre leyendo. Sugiere que hay algo fuera de lo común en esa lectura atenta y silenciosa y lo adjudica al contenido de lo que leen, que inmediatamente se convierte en sospechoso. Se trata, según este relato, de imágenes pornográficas que se subrayan como *inapropiadas* –resaltando la palabra en negrita– y a su vez como aquello que atrae a los jóvenes a tal punto de lograr que hagan silencio. Los jóvenes, desde esta visión, sólo raramente pueden mantener lectura silenciosa y atenta, y, si se muestran interesados genuinamente, es más bien por los temas tabú, aquellos que no colaboran en su *camino de formación*. Esto último también se plantea en el debate televisivo del programa *El diario de Mariana*:

*“Panelista 1: No se trata de textos de lectura obligatoria, no es que esto va a integrar la currícula de cursada. Integra las bibliotecas.*

*Panelista 2: ¡Pero vos sabés que los chicos lo primero que van a hacer va a ser ir a ver esos libros!”*

(El diario de Mariana 08/08/2013)

La idea de que los lectores infanto juveniles se interesan particularmente por los temas tabúes de la sociedad (Comino, 2008), que resultan inapropiados para dicha formación, aparece con fuerza en los discursos que cuestionan los libros del PNL. A esto último se le suma la creencia de que la lectura en estas etapas etarias tiene una gran capacidad de influir en las conductas y hábitos de los sujetos. Al emparentar la lectura literaria con la formación de los niños y jóvenes, estos discursos establecen una relación de causa y efecto entre aquello que éstos leen y su posterior comportamiento. En este sentido, se plantea que la lectura de ciertos temas *incita* a los lectores a asumir determinados hábitos, o *propicia* que adopten determinadas actitudes. Algunos enunciados describen los contenidos que consideran inapropiados a partir de esta idea:

*“La historieta que yo miré tendría escenas que pueden ser vistas como **propiciatorias de actos violentos**.’ (Primera Edición, 14/09/2013. El resaltado es propio)*

*“Libros con pasajes con connotaciones sexuales, burlas por cuestiones religiosas, **incitación a hábitos** que rozan lo desagradable.”* (Sitio Andino, 07/08/2013. El resaltado es propio)

Esta tendencia a concebir la lectura en conexión directa con la realidad fue teorizada por Montes (2001). Siguiendo a la autora, si bien en la literatura –terreno de lo simbólico– existe una distancia entre las palabras y las cosas, la incorporación del adjetivo “infantil” hace que lo literario pierda peso. “Esa palabrita basta para que todo se trastorne, para que entre a terciar otras fuerzas, para que cambien las reglas del juego” (p. 18). En consecuencia, en la LIJ esa distancia entre las palabras que dicen y las cosas que suceden se acorta considerablemente, como si los niños y jóvenes, a diferencia de los adultos, carecieran de la capacidad simbólica necesaria para dar sentido y significado a la experiencia literaria. En base a estas características de los lectores infanto juveniles, las posturas críticas al PNL plantean cuáles son los contenidos literarios que deben evitar en su lectura, como veremos a continuación.

### **Los contenidos literarios apropiados e inapropiados para la infancia y la adolescencia, según las críticas al PNL**

Como vemos, las voces que cuestionan al PNL plantean una relación de causa efecto entre aquello que los niños y jóvenes leen y su comportamiento. En base a este razonamiento, critican los libros que recrean situaciones consideradas desagradables o inmorales, entendiendo que su lectura hace que los jóvenes las repliquen en el plano práctico. Los libros distribuidos por el PNL en las escuelas son referidos a partir de menciones que enfatizan su contenido, omitiendo nombrar sus títulos o autores:

*“Libros pornográficos con escenas de sexo explícito, zoofilia, lesbianismo, groserías y burlas contra la Iglesia Católica.”* (ACI Prensa, 03/09/2013)

*“[Los libros] hablan sobre discriminación, hay mucha violencia, escenas de sexo, sobre el uso de las drogas, homosexualidad.”* (El Chubut, 08/08/2013)

Estos enunciados apuntan a todo un universo temático que no se ajusta a las costumbres y normas que se consideran “buenas” para el comportamiento del niño o joven en la comunidad, y por lo tanto, no deben aparecer en los libros a los que acceden. Se trata de expresiones con una clara intención moralizante que, como vimos previamente, es cuestionada por Díaz Ronner en los inicios de la década del ’90. La autora plantea que, en el tratamiento de los libros para niños y jóvenes, existe una *intrusión* por parte de ciertas disciplinas ajenas a lo literario. Se trata de perturbaciones provenientes de la psicología, de la pedagogía, de la ética y de la moral que cercenan la experiencia estética de la lectura

literaria y reducen su polisemia.<sup>12</sup> La LIJ se mantiene así al servicio de los intereses de los adultos, para reproducir pautas homogeneizantes de las conductas sociales.

Otra de las características que las voces críticas al PNL adjudican a la LIJ tiene que ver con cierta pretensión de *corrección lingüística*. Una de las principales críticas al contenido de los libros es la presencia de *"lenguaje obsceno"* o *"diálogo insulso, mal hablado"* (La Voz, 02/09/2013). Estas prácticas lingüísticas entendidas como incorrectas se asocian a la expresión coloquial, cercanas a los usos cotidianos del lenguaje. En este sentido podemos agregar que, inscrita en el vínculo asimétrico entre niño y adulto, existe la idea de que el lenguaje adulto es el oficial, contraponiéndose a un lenguaje primario de la infancia, más *silvestre* y vinculado a la experiencia (Montes, 2001). Siguiendo este presupuesto, el lenguaje de los niños debe ser corregido a partir de la lectura de los textos *apropiados*.

Como contracara, estas posturas legitiman todo texto que proponga hábitos deseables para estos lectores en formación, asumiendo que van a incorporarlos a partir de la lectura. Una docente, por ejemplo, valora el realismo de ciertos libros, en tanto la narración de situaciones cotidianas favorece la enseñanza. Desde esta perspectiva, la cercanía de los contenidos, en tanto mantienen una cuota de realidad, es ponderada por su valor pedagógico y formativo.

*"Es una lástima que la Nación haya enviado estos libros, porque la mayoría de ellos son muy didácticos y con situaciones reales que se pueden aplicar en la educación de los alumnos."*  
(Primera Edición, 14/09/2013)

Por otra parte, encontramos que, inscrita en esta relación lineal entre lectura y comportamiento, aparece cierta idealización de la lectura. El comentario de una entrevistada referida como experta en psicopedagogía, ilustra este punto:

*"Debemos seleccionar aquellos contenidos que eleven a nuestros jóvenes por sobre la cotidianeidad dura y descarnada que viven y proporcionarles modelos con virtudes, con valores, **que los ayude a forjar un proyecto de vida superador.**"* (ACI Prensa, 03/09/2013.  
El resaltado es propio)

Desde estos posicionamientos la lectura es entendida como aquello que puede *salvar* al lector de la realidad hostil. Como vimos anteriormente, Alonso Padilla (2015) entiende que se trata de una concepción *mesiánica*, donde la lectura se concibe capaz de rescatar a los jóvenes y encaminarlos, siempre que transmita los valores adecuados que

---

<sup>12</sup> Díaz Ronner desarrolla que: "El discurso didáctico que apunta hacia la moral o la moraleja engendra verdaderos desconuelos, ya que desbarata el placer por el texto literario –en su grado de gratuidad y trasgresión permanentes– para los incipientes lectores. Los educadores, padres o docentes, tergiversan a menudo la dirección plural de los textos para consumarlos en una zona unitaria de moralización." (1991, p. 19).

guíen su camino de formación. En base a estas consideraciones, es importante resaltar que, actualmente, dentro del campo de la LIJ existe una producción literaria a medida pensada a priori con el fin de *enseñar* a niños y jóvenes a entender al mundo y a sí mismos desde el ideal oficial de la sociedad democrática (Carranza, 2006). Se trata de libros creados para transmitir determinados valores específicos –la tolerancia, el cuidado del medio ambiente–, para manejar las emociones –los miedos, los celos, el enojo– o que se ocupan de problemáticas sociales –el *bullying*, la pobreza, entre otras–. Por lo dicho hasta ahora, notamos que las expresiones que cuestionan los libros del PNL mantienen una pretensión instrumentalista con respecto a la LIJ, es decir, una tendencia en la que la literatura pierde autonomía en tanto tal y el interés se enfoca más en el uso de los libros que en el valor estético de los textos. En este sentido Andruetto (2009) explica cómo, rodeados de exigencias, la mayoría de los libros destinados al sector infantil y juvenil se adecúan a lo “esperable” para la formación de los niños y jóvenes. “Se le atribuye a la literatura infantil la inocencia, la capacidad de adecuarse, de adaptarse, de divertir, de jugar, de enseñar y sobre todo la condición central de no incomodar ni desacomodar” (p. 11).

Finalmente, encontramos que una tendencia recurrente en los enunciados que critican a los libros enviados es subrayar como un agravante que parte del contenido cuestionado se presente en forma de imágenes. Como se desprende del análisis, en general la cobertura de las noticias se centraliza particularmente en el *contenido visual* de los libros, que es puesto en primer lugar en las bajadas de las notas gráficas:

*“Entrá y mirá algunos ejemplos que desataron la polémica.”* (Sitio Andino, 07/08/2013)

*“Si uno se adentra en la historieta ve imágenes irreproducibles incluso para este diario.”* (Los Andes, 07/08/2013)

El énfasis en las imágenes consideradas inapropiadas y su utilización para apelar, de manera sensacionalista, a la atención de los espectadores se evidencia también en el programa *El diario de Mariana*. El recorte comienza con un informe que explica la noticia, con paneos de la escuela mendocina y una entrevista al director denunciante. Una vez finalizado, las cámaras regresan al estudio en donde los integrantes del programa, conductores y panelistas, se encuentran sentados y debaten sobre lo sucedido.



Figura N° 8 (El diario de Mariana, 08/08/2013)

Vemos cómo, mientras se da inicio al debate, aparecen proyectadas en dos pantallas del estudio –una detrás de los panelistas y otra detrás de los conductores– imágenes de páginas que corresponden al libro *El inspector Justo y otras historias*, uno de los libros, como ya apuntamos, más cuestionados. Se trata de ilustraciones en blanco y negro que se distribuyen en viñetas, y muestran a distintos personajes, varios de los cuales aparecen parcialmente desnudos con partes del cuerpo intencionalmente desenfocadas por parte del programa. Estas imágenes, que corresponden a dos páginas de la historieta, van sucediéndose y alternando su aparición de una pantalla a la otra. Su presencia en soportes de gran tamaño funciona como un recurso a nivel icónico-indicial para llamar la atención; en parte porque requiere que la mirada del espectador –para poder reconstruir visualmente aquello *prohibido*– no se quede quieta, sino que se desplace constantemente entre las viñetas que exhiben las pantallas. Por otro lado, se trata de un recurso retórico –la sinécdoque– que propone que dos páginas de un solo libro representen a todos los libros del “escándalo”, reduciendo el material cuestionado por polémico a algunas páginas con contenido *erótico*.

Por otra parte, la preocupación por las imágenes de los libros también aparece en los testimonios de distintos docentes recogidos por los medios. Una bibliotecaria escolar señala, por ejemplo:

*“No nos pusimos a leer, pero las imágenes son fuertes, para mí, por el hecho de tratarse de historietas. Muchas veces la imagen habla por sí sola, independientemente del texto.”* (El Chubut, 08/08/2013)

Para los cuestionamientos no se trata solamente de los temas, sino de la forma en la que la obra los presenta, en este caso como ilustraciones en viñetas. Vemos cómo se le adjudica a la imagen un impacto negativo en particular, que no estaría presente en el texto escrito; un poder de *desacomodar* que incluso puede ser mayor que el de la palabra. En este sentido, notamos en estas posturas cierta tendencia a subestimar las posibilidades semánticas que posee la imagen cuando no está al servicio de la palabra –de modo

ilustrativo—, sino que construye sentido en igual medida que ésta, como sucede en el género historieta. En el próximo capítulo profundizaremos en las tensiones que suscita la inclusión de la historieta en la lectura escolar. En estas expresiones, se evidencia un rechazo a lo visual en pos de lo verbal, cuestión que se inscribe como problemática en los nuevos estudios de alfabetización (*New Literacy Studies*). Como parte de estos trabajos, Gee (2005) explica que la concepción tradicional de alfabetización concibe a la habilidad de leer y escribir como una destreza cognitiva aislada de todo contexto social y autónoma de las relaciones humanas. El autor plantea que, por el contrario, “estar” alfabetizado implica mucho más que adquirir la destreza de leer y escribir; por el contrario, supone ser parte de una convención social acerca de los modos de usar el lenguaje, de pensar, sentir y actuar, que por otro lado es lo que identifica al sujeto como miembro de un grupo socialmente significativo. En un contexto marcado por las nuevas tecnologías digitales, para el autor es necesario concebir una nueva *alfabetización multimodal* que incluya una multiplicidad de textos: lenguaje escrito, imágenes fijas o en movimiento, símbolos, gráficos y sonidos.

### **Conclusiones preliminares**

En el presente capítulo recorrimos diferentes presupuestos que subyacen en las representaciones sobre la lectura en la infancia y adolescencia presentes en nuestro corpus. Comenzamos por analizar el modo en que esta lectura aparece indefectiblemente determinada por la intervención de los adultos, que actúan con el afán de establecer aquello que es *propio* de un mundo infante juvenil delimitado y diferenciado. Observamos que esta intervención se basa en la noción moderna de infancia, que propone una asimetría intrínseca en la relación niño-adulto. En segundo lugar, indagamos las representaciones de los niños y jóvenes en tanto lectores, tal como aparecen en las voces afines al PNL. Encontramos que desde estos posicionamientos los menores son ubicados en un *camino de formación*, en el que se destaca la importancia de que se formen como lectores. Se propone, para ello, que tengan acceso a una multiplicidad de géneros y formatos literarios, y se construye, en los videos analizados, una imagen de niños y jóvenes que aprenden a leer desde la corporalidad, en contacto cercano con los libros y adoptando ciertas *poses de lectura*. Desde esta perspectiva, se entiende que la lectura puede acercarlos a la realidad, vinculándolos con temas de su vida cotidiana y preparándolos para enfrentar el contexto social. Se sostiene, además, la importancia de tener en cuenta los intereses propios de los niños y jóvenes, como una oportunidad para atraerlos hacia el hábito de la lectura.

En tercer lugar, ahondamos en las representaciones sobre los lectores infante juveniles que aparecen en las voces que cuestionan al PNL. Encontramos que en estas posturas los lectores son referidos en base a la etapa etaria que están transitando, la cual

determina las capacidades cognitivas que poseen para procesar lo que leen. Asimismo, estas posturas proponen que los niños y jóvenes se interesan por los temas tabúes de la sociedad, justamente los más perniciosos para su formación; lo cual se entiende como un peligro ya que se asume que existe una relación lineal entre lo que leen y el modo en que se comportan. Observamos, por último, el modo en el que estas voces caracterizan lo apropiado y lo inapropiado en la LIJ. Por un lado, esperan que la misma ofrezca pautas de conducta morales, contenidos *correctos* desde una perspectiva instrumentalista. Por otro, mantienen una concepción idealista de la lectura; no pretenden que los libros traten sobre la realidad sino sobre un recorte de la misma, que les provea a los niños y jóvenes los valores necesarios para su formación. En este sentido resulta válido retomar los planteos de Montes (2001) sobre el tipo de realidad aceptable en la lectura infanto juvenil. La autora sostiene que, en la LIJ, la misma se convierte una realidad *ad hoc*, simulada, “una especie de escenografía, un simulacro para que jugase a la realidad sin asustarse demasiado” (p. 22), basada en la idea de que los menores viven en un mundo de ensoñación. Así, se protege a los pequeños lectores de la fantasía divagante, insertándolos en un falso realismo. Por último, vimos que estas posturas se enmarcan en una concepción de alfabetización que se circunscribe a la palabra escrita, alejada de los lenguajes icónicos, los cuales suelen ser rechazados por la enseñanza tradicional. Por este motivo, entendemos que el contenido literario cuestionado resulta particularmente polémico en tanto el Estado lo destina a la escuela. Nos preguntamos, entonces, ¿cómo aparece representada la institución escolar en los medios, en tanto espacio promotor de las prácticas de lectura de los niños y adolescentes? Abordaremos este eje en el siguiente capítulo.

## Capítulo 3.2

### La escuela como el espacio de lectura de los niños y los jóvenes

En este capítulo nos interesa observar de qué modo la escuela aparece representada en los discursos que conforman nuestro corpus, en tanto lugar en el que los niños y los jóvenes llevan adelante prácticas de lectura que son específicas. Para ello, comenzaremos por analizar las representaciones construidas en los enunciados mediáticos que polemizan con el PNL. Por un lado, observaremos que plantean a la escuela como un escenario para el que no cualquier práctica de lectura es apropiada. Por otro, atenderemos a la manera en la que consideran a la institución escolar en tanto espacio delimitado socialmente y caracterizado en contraposición a otros ámbitos en los que los niños y los jóvenes se mueven, como el hogar y la calle.

En segundo lugar, consideraremos las expresiones que respaldan al PNL y son retomadas por distintas notas del corpus. Nos centraremos en algunos fragmentos del comunicado de respuesta a la denuncia que emite el Ministerio de Educación, replicado en una gran cantidad de notas gráficas, y en los dos videos que acompañan la nota *“Cuál es el límite: escándalo por los libros que la Nación mandó a las escuelas”* (Sitio Andino, 07/08/2013). Como explicamos, estos videos institucionales son publicados por el Ministerio de Educación antes de la situación polémica pero se retoman por el medio para ilustrar en qué consisten los envíos estatales de libros. Estudiaremos de qué modo el comunicado de respuesta y las piezas audiovisuales proponen sentidos en torno a la escuela que difieren de aquellos sostenidos por los discursos que cuestionan los libros del PNL.

### Las lecturas apropiadas para la escuela, según los cuestionamientos al PNL

Como vimos en el capítulo anterior, los enunciados que cuestionan al PNL proponen que determinados contenidos literarios no son apropiados para la lectura que los niños y jóvenes practican. En esta sección nos interesa observar que, además de ser inapropiados para la edad de sus destinatarios, los libros se señalan como inadecuados particularmente para la institución a la que son enviados: la escuela. El espacio escolar se plantea en estas expresiones en tanto lugar al que le corresponden contenidos literarios específicos, ya que no cualquier lectura es compatible con un aula o una biblioteca. La inadecuación de los libros del PNL a la escuela se plantea, por ejemplo, en el debate televisivo del programa *El diario de Mariana*. Las imágenes de estudio se anclan con un *graph* fijo que enuncia *“Libros eróticos en las escuelas del país”*. Este título señala como hecho noticiable la presencia de material calificado de *erótico* en instituciones escolares, dando por sentada su

incompatibilidad e intentando generar, desde una modalidad sensacionalista, un efecto de escándalo en los espectadores. Mientras, la conductora y los panelistas del programa discuten acerca de lo sucedido:

*“Panelista: Un chico de secundario, ¿no está en condiciones de leer un libro en donde se tratan temas cotidianos como la droga, la violencia y el sexo? Tampoco seamos tan pacatos.  
Conductora: Diego, sí, pero **no es la escuela** la que tiene que dártelo.”*

(El diario de Mariana, 08/08/2013. El resaltado es propio)

En este intercambio, un panelista opina que los contenidos señalados como inadecuados forman parte de lo *cotidiano* y cuestiona la idea de que un estudiante de secundario no pueda leerlos. La conductora acepta este cuestionamiento, pero objeta el hecho de que el adolescente acceda a esos contenidos mediante su escuela. Se plantea de este modo que existen límites para los libros que la institución puede ofrecer a sus alumnos. A pesar de que éstos aborden temas cotidianos y accesibles para un joven en edad escolar, no corresponde que sea la institución la que se los provea. Encontramos líneas de sentido similares en diversas notas gráficas de nuestro corpus, que cuestionan los envíos de libros manifestando que la escuela es un espacio que debe mantenerse ajeno a ciertos temas:

*“[Los libros contienen] todo lo que directores y docentes consideran **fuera de lugar para el ámbito escolar**: asesinatos, violaciones, escenas de desnudo, lenguaje inapropiado, uso de drogas y burlas a la Iglesia Católica.”* (La Nación, 08/08/2013. El resaltado es propio)

*“La historieta que yo miré tendría escenas que pueden ser vistas como propiciatorias de actos violentos o desde una perspectiva más conservadora como contenido erótico. Yo creo que **la escuela es el espacio donde menos se propicia la violencia y estas cuestiones.**”*  
(Primera Edición, 14/09/2013. El resaltado es propio)

Estos enunciados identifican una serie de temas que deben ser evitados en las prácticas escolares, entre los que aparecen de modo reiterado la violencia y la sexualidad. Para considerar estos señalamientos, nos parecen interesantes los planteos de Bombini (1991), quien sostiene que, al establecer un canon literario, la enseñanza también propone ciertas prohibiciones que funcionan como su revés. Para el autor, los rigurosos criterios de selección de la escuela media ponen a funcionar una *censura del cuerpo*, invalidando todo texto que aluda en algún sentido a la corporalidad y prohibiendo su presencia en el ámbito escolar. Podemos pensar que algunos cuestionamientos a los libros del PNL se enmarcan en esta censura del cuerpo para descalificar el tratamiento de temas como la violencia, la sexualidad, el erotismo y el desnudo. Bombini también plantea que, mientras que el establecimiento del canon escolar implica una serie de exclusiones y ausencias, de modo

paralelo al mismo se conforma un sistema literario de textos que cuestionan sus normas. El autor identifica a estos textos, de circulación no convencional, precisamente con la cultura adolescente: “Toda una literatura clandestina y deseada, alternativa, imposibilitada de traspasar los límites infranqueables de la institución escolar” (Bombini, 1991, p 21). Asimismo, es importante considerar las prohibiciones del programa literario escolar teniendo en cuenta que la censura es un elemento crucial en la historia de la escuela media argentina.

En línea con lo expuesto observamos cómo, en algunas notas analizadas, la demanda por mantener a la escuela alejada de ciertos contenidos aparece justificada por una necesidad de preservar a la institución:

*“Si queremos una escuela sin violencia, no podemos dar estos materiales.”* (Clarín, 08/08/2013)

Este interés por resguardar a la escuela aparece vinculado a otras expresiones que recuperan lo que serían sus sentidos fundantes, calificándola como un espacio esencial de conservación y transmisión de ciertos valores. Tal como desarrollamos previamente, la enseñanza literaria escolar se funda en la necesidad de difundir valores nacionalistas y normas de buen comportamiento ciudadano. Estas inquietudes, propias de la formación del Estado argentino, son trasladadas a los programas escolares que establecen el canon de lecturas obligatorias privilegiando determinados autores, obras y movimientos literarios (Bombini, 2001). En nuestro corpus, encontramos enunciados que recuperan esos sentidos fundantes para deslegitimar los libros del PNL, presentándolos como su opuesto:

*“Toda escuela está llamada a educar y formar en valores, ese es el fin primordial de toda escuela. El material distribuido lejos de educar y formar en valores sólo pretende corromper a nuestros jóvenes para someterlos y dominarlos, a todas luces contrario a los pilares fundacionales de la escuela argentina.”* (Misiones Online, 18/09/2013)

Desde esta perspectiva, al no ajustarse al marco valorativo propio de la escuela, los libros distribuidos pueden corromper tanto a la institución como a los jóvenes que los leen. Estas lecturas se conciben como totalmente opuestas a los propósitos que rigen el espacio escolar porque no respetan la necesidad de *formar en valores*. Por otra parte, los contenidos que serían considerados válidos porque sí lo hacen, son referidos como algo unívoco sobre lo que no parece ser necesario dar mayores explicaciones:

*“Entiendo que esto no puede llegar a los chicos mediante una escuela. No sé cuál es la idea del Ministerio de mandar estos libros, que aportan seguramente muchas cosas pero no **lo que hace falta** en un colegio.”* (Perfil, 08/08/2013. El resaltado es propio)

*“Detectaron que en un paquete de 30 libros había 10 con este contenido.” (La Nación, 08/08/2013)*

El primer enunciado apela a *“lo que hace falta”* en las escuelas sin desarrollar de qué se trata, presentándolo como aquello sobre lo que no hay disensos o puntos de vista diferenciados. A su vez, la diferencia entre contenidos literarios apropiados e inapropiados para la institución se presenta como tajante, tanto que pueden cuantificarse los libros que contienen lo inapropiado, como parece indicar el segundo enunciado. Para esta perspectiva resulta peligroso todo texto que pueda hacer vacilar esa delimitación.

*“La escuela no tiene que **desdibujar** los límites [...] hay textos que generan un **ruido innecesario** en la escuela y no es conveniente que estén porque es **contra discursivo con lo que la escuela viene trabajando** sobre temáticas referidas a la violencia y educación sexual.” (Perfil, 3/09/2013. El resaltado es propio)*

*“[...] la incorporación de estos textos **‘hace ruido’**.” (La Voz, 2/09/2013. El resaltado es propio)*

En esta línea argumental, lo problemático de los libros del PNL tiene que ver con que se *desdibujan* pautas que deben ser firmes, y por ello generan interferencias en los saberes propios de la enseñanza escolar. El término *ruido* se usa reiteradamente para aludir a ese posible corrimiento de los límites, que se entiende como perjudicial para la institución. Observamos entonces que la escuela se construye discursivamente como un lugar al que le corresponden contenidos claros, que no están en discusión, y como una institución que debe ser protegida de aquello que no se ajusta a estos contenidos. Al plantear que no cualquier libro puede entrar a este espacio, para esta perspectiva se vuelve central la práctica de selección del material de lectura en la cotidianeidad escolar. En el apartado introductorio de este trabajo desarrollamos el modo en que, desde sus orígenes, el sistema educativo argentino implementa lógicas selectivas para abordar la literatura y las prácticas de lectura. Históricamente, estas lógicas selectivas se hacen efectivas en tareas de control que los docentes, los bibliotecarios y los directivos llevan adelante sobre los libros que circulan en el espacio escolar. Las notas que polemizan con los libros enviados por el PNL presentan de manera recurrente distintos enunciados que refieren a ese trabajo de supervisión:

*“Los especialistas coinciden en que en el panorama actual argentino hay una gran variedad de títulos y autores. Esto hace más importante la **tarea de selección** de las escuelas.” (Clarín, 12/09/2013. El resaltado es propio)*

*“Yo tengo ordenado a las bibliotecarias que abran las cajas y **revisen el material** por si encuentran alguna cosa rara” [...] Uno **debe chequearlo, inventarlo y después los difunde** entre los profesores de lengua.” (Los Andes, 08/08/2013. El resaltado es propio)*

*“El director avisó a la supervisión de su zona y recibió como respuesta que iban a **revisar las bibliotecas escuela por escuela –de esa sección– para ver si dejaban los libros o los sacaban.**” (Uno Mendoza, 07/08/2013. El resaltado es propio)*

Vemos que estos enunciados postulan una intención de control sobre lo que entra a la escuela, mecanismo que atraviesa distintas jerarquías del sistema educativo. Los libros se vuelven un tema sobre el que deben tomar acciones los docentes, los bibliotecarios, los directivos, las supervisiones zonales, las direcciones generales de escuelas, las subsecretarías de educación, los ministerios de educación provinciales y, finalmente, el Ministerio de Educación Nacional. Cada actor o área involucrada representa un escalón en una cadena de vigilancia. La selección aparece fuertemente ligada al funcionamiento burocrático del sistema educativo, que se caracteriza por la presencia de distintos niveles de supervisión de lo que puede leerse en las escuelas.

Finalmente, nos resulta interesante encuadrar esta línea discursiva en una tradición histórica que concibe a la lectura literaria en la escuela media estrechamente asociada al recorte, a la selección y al cercenamiento de ciertos textos. Retomando lo desarrollado, la escuela se erige desde sus inicios como institución que imparte una moral lectora, capaz de dibujar los límites entre las *“buenas”* y las *“malas”* lecturas (Sardi, 2014). De este modo, se convierte en una institución privilegiada que no se limita a enseñar prácticas lectoras, sino que también imparte concepciones generales sobre qué es la literatura legítima para niños y jóvenes (Bombini, 2002).

### **Los límites del espacio escolar**

Al plantear que a la escuela le corresponden determinados contenidos literarios, los discursos que polemizan con el PNL la presentan como un espacio particular, delimitado y con características propias. Estas características se construyen a partir de sus diferencias con otros espacios de la sociedad que los estudiantes habitan, como por ejemplo, sus casas y la calle. En este sentido, encontramos expresiones que contraponen a la escuela con el ámbito familiar, por un lado, y con el espacio público, por el otro.

Según estos enunciados, tanto la escuela como la familia son instituciones que tienen un rol en la lectura de niños y jóvenes, pero funcionan de modo paralelo. A pesar de que ambas tienen la tarea de incentivar la lectura, la escuela parece ocupar este rol de manera mucho más importante que la familia (aspecto que desarrollaremos en el capítulo dedicado a la figura de los docentes).

*“Para los especialistas, aunque la familia tiene un rol importante en la transmisión del hábito de la lectura, hoy la escuela es el espacio clave.” (Clarín, 12/09/2013)*

Estas posiciones refieren a la familia y al hogar como términos ligados entre sí, y sugieren que los consumos culturales que los adolescentes deben llevar adelante en la escuela son diferentes a aquello que puedan consumir en sus casas. La escuela se caracteriza por la presencia de libros en papel y por la lectura literaria con objetivos pedagógicos. En este sentido, Cassany (2004) llama la atención sobre el hecho de que la institución escolar se concibe como el lugar por excelencia de las prácticas de lectoescritura, a pesar de que los jóvenes escriben y leen por fuera de ella, en múltiples ámbitos de la vida cotidiana, especialmente en las redes sociales. En los enunciados analizados, los contenidos multimediales que los estudiantes consumen fuera de la escuela se identifican con el entretenimiento, mientras que se exige que los libros del PNL tengan –por el contrario– valor educativo. El acceso a la televisión y a distintos medios digitales se ubica como propio del espacio doméstico, que se define así en contraposición al espacio escolar.

*“En la era de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, sobre todo internet, somos conscientes que también nuestros niños y jóvenes pueden acceder hasta desde sus propios hogares a textos e imágenes del tipo que se cuestiona, pero allí la responsabilidad es de los padres. Por eso reitero la idea de que la escuela no es ámbito para implantar esos contenidos que a ojos vista carecen de valor pedagógico alguno.” (Diario Uno, 10/08/2013)*

Al respecto, Buckingham (2007) advierte que, mientras que los soportes audiovisuales han pasado a ocupar un lugar central en la cultura popular y en la vida extraescolar de la mayoría de los jóvenes, actualmente la alfabetización en medios sigue teniendo un lugar marginal en las prácticas escolares. Por otro lado, al ubicar a la literatura en la escuela y a los contenidos mediáticos en el hogar, los argumentos en contra del PNL también ponen en juego una delimitación entre el espacio público y el espacio privado.

*“Creo que si un chico lleva estos libros a su casa, los padres pueden venir a reclamarnos qué material les estamos dando en la escuela.” (La voz, 02/09/2013)*

De acuerdo con estos límites, los consumos de los niños y de los adolescentes en sus casas son responsabilidad de los padres y no parecen ser tema de discusión. Como explica Montes (2001) –retomando a Ariès– históricamente la familia se dispone en torno al niño, levantando entre ella y la sociedad el muro de la vida privada. Por el contrario, aquello que los jóvenes leen en las escuelas sí se postula como objeto de debate mediático. Incluso puede ser cuestionado por las familias, que tienen injerencia más allá del espacio doméstico y pueden pedir explicaciones acerca de lo que sus hijos leen en el espacio escolar.

Los panelistas televisivos de *El diario de Mariana* también aluden a esta distinción entre el accionar –privado– de las familias y el deber –público– de las escuelas. Como vimos, en este debate se plantea que la institución escolar debe respetar ciertos límites más allá de la edad de los lectores. En cambio, la familia tiene, según estos enunciados, la libertad para ofrecer a los jóvenes cualquier tipo de lectura:

*“Panelista 1: Si le anticipás a un chico, un adolescente, que es un policial, es un policial.*

*Panelista 2: ¡Pero en la escuela no! ¡En la escuela no pueden dar esto!*

*Panelista 1: ¡Pero ustedes están anclados en un purismo anacrónico!*

*Conductora: Pero no es el lugar de la escuela, Luis. Regalásele a tu sobrino vos, Luis, pero que no lo encuentren en la biblioteca.”*

(El diario de Mariana, 08/08/2013)

En este intercambio, la conductora concluye que no sería inapropiado que los libros en cuestión llegaran a un adolescente de la mano de un familiar, como por ejemplo su tío. Resulta llamativo el modo en el que estas manifestaciones se refieren a los jóvenes lectores, dando por sentado que su acceso a los libros depende de los adultos que los rodean. Es decir, se trata siempre de una lectura mediada. Si no obtienen los libros a través de la escuela, lo hacen de la mano de un familiar; pero no son referidos en tanto lectores que se provean autónomamente de su material de lectura. De modo similar, otro segmento del mismo programa televisivo alude a este rol mediador de los adultos, esta vez en manos de una madre:

*“Panelista 1: Nadie está censurando esos libros. Si un chico adolescente, la madre quiere comprarle ese libro, que vaya y lo compre en una librería de la avenida Corrientes o en el centro de Mendoza.*

*Panelista 2: ¿Y alguien que no puede comprar no puede acceder a ese libro, ponele? ¿En un colegio público?*

*Panelista 1: Esta es una historieta de la revista Fierro que te las venden en segunda mano en la avenida Corrientes. Es re barato.”*

(El diario de Mariana, 08/08/2013)

Estos enunciados se refieren al acceso material de las familias a los libros. Mientras que un panelista cuestiona la desigualdad que implicaría que tuvieran que comprarlos, la respuesta de su colega se centra en el precio de los mismos, que es “re barato”. Por un lado, este argumento reduce el acceso a los libros a una cuestión comercial, de costos, y desconoce que no todas las familias del país tienen llegada a la mencionada avenida Corrientes, ubicada en Capital Federal. En este sentido, es importante remarcar que la distribución comercial de libros en Argentina tiene un alcance geográfico muy limitado,

incomparable con la llegada del sistema educativo, que cubre prácticamente todo el territorio nacional. Asimismo, esta respuesta reduce a la escuela a un mero punto de entrega de material literario “gratuito”, negando así su potencial rol en tanto agente activo de mediación de la lectura, capaz de desplegar acciones para acompañar y contextualizar esa entrega.

Por otra parte, así como en estos discursos la escuela es representada en contraposición a la familia, también vemos que aparece opuesta a un exterior más amplio, que en algunos enunciados se identifica con “la calle” o, incluso, con “la sociedad”. Notamos, por ejemplo, que las imágenes de los informes televisivos contribuyen a la representación de la escuela como un espacio cerrado al afuera (Figuras N° 9 y 10).



Figura N° 9 (TN, 08/08/2013)



Figura N° 10 (TN, 08/08/2013)

Estos informes se inician con dos imágenes del edificio escolar al que pertenecen los docentes denunciados en Mendoza. Éste es enfocado desde su exterior y se encuentra protegido por una reja cerrada. No se ven en él estudiantes ni docentes, ni se evidencia ningún tipo de actividad. Como espectadores, no accedemos a lo que sucede en esta escuela. Ni las cámaras ni los periodistas ingresan a ella, ya que los docentes son entrevistados en sus casas particulares.

En el contexto histórico desarrollado observamos cómo el aula escolar se identifica tradicionalmente con ciertas prácticas letradas, que se oponen al habla y a los consumos culturales de los estudiantes por fuera de ella. En los orígenes del sistema educativo la lengua literaria es el modelo que debe enseñarse a toda la población para desterrar a las prácticas de lenguaje “incorrectas”, utilizadas por fuera de la escuela y adjudicadas a los sectores populares de origen inmigrante. En ese exterior se encuentran los usos cotidianos familiares, del hogar y de la calle: prácticas lingüísticas que la escuela debe corregir (Bombini, 2004). En algunos enunciados de nuestro corpus observamos cómo se recupera esta función de la escuela ligada a la transmisión de un acervo cultural y cierto lenguaje adecuado, alejados de aquello que circula por fuera de ella:

*“En la escuela se deben aprender valores y un lenguaje adecuado.”* (Clarín, 08/08/2013)

*“La escuela **no tiene por qué reproducir lo malo que pasa en la sociedad**, sino que, por el contrario, tiene que tratar de ofrecer oportunidades desde una perspectiva del conocimiento.”*  
(Perfil, 03/09/2013. El resaltado es propio)

*“A la escuela **tiene que entrar cultura**, lo bueno para la formación de los chicos, lo que tenga que ver con la sana y la buena cultura. Con eso, por el contrario, **se mete lo vulgar**.”*  
(Sitio Andino, 07/08/2013. El resaltado es propio)

Estos enunciados cuestionan los libros del PNL porque identifican su contenido con lo que debe mantenerse por fuera de los límites de la escuela. Ese exterior se describe como “lo malo” de la sociedad y lo “vulgar”, en oposición al conocimiento y a la cultura. Algunos enunciados adjudican la procedencia de la vulgaridad a dos orígenes que, a grandes rasgos, se identifican con “la calle”, por un lado, y con los medios de comunicación –internet, televisión, medios gráficos– por el otro.

*“Para mí, la escuela es una institución que tiene que ofrecer otra alternativa al conocimiento, que no sea ese conocimiento basura que tienen a través de Internet o de la calle.”* (La Nación, 09/08/2013)

*“Nosotros tenemos que ofrecer un conocimiento alternativo a la **basura que demuestra la televisión y algunos sitios de internet**, y esto de ninguna manera puede estar en una biblioteca escolar.”* (El Tribuno, 09/08/2013. El resaltado es propio)

*“El psicopedagogo Alejandro Castro Santander dijo que se trata de un tipo de bibliografía que **‘uno la podrá conseguir en librerías, kioscos**, pero en la escuela tiene que entrar todo lo que sea formativo, educativo [...] Yo diría que esto no tiene nada que ver con la educación.”*  
(La Prensa, 08/08/2013. El resaltado es propio)

De acuerdo con estas expresiones, tanto la calle –y, en ella, lo que ofrecen kioscos y librerías– como internet, brindan a niños y adolescentes un tipo de conocimiento “basura”. Los libros del PNL son cuestionados porque contienen esa “basura” y, si la escuela los ofrece, estaría reproduciendo un conocimiento vulgar, mientras que su función es precisamente contrarrestarlo. El debate televisivo analizado también pone en juego esta oposición entre los contenidos escolares y aquello que los jóvenes consumen en la televisión e Internet:

*“Panelista 1: Los chicos de diez años prenden la tele ¿y con qué novelita se encuentran al azar?”*

*Panelista 2: Bueno justamente la escuela es para infundir valores en los niños. Para porquerías ya tiene el chico internet y algunos programas de televisión.*

*Panelista 1: Prefiero que agarre un libro de porquería y no la playstation.”*

(El diario de Mariana, 08/08/2013)

Lo vulgar, en estos argumentos, aparece como aquello que llega a los niños y a los adolescentes a través de los medios digitales. Para considerar estas representaciones resultan interesantes los planteos de Varela (1994), quien señala el carácter amenazante que representó para la escuela clásica la aparición de los medios de comunicación masiva en la escena social. La autora destaca que en nuestro país la relación entre escuela y medios estuvo siempre signada por el conflicto, planteando un antagonismo entre modernidad y tradición y disputándose el lugar de lo público y la legitimidad frente a la sociedad. En este sentido, los medios fueron considerados por la escuela como una competencia fuerte y desleal. Notamos que en los enunciados analizados el espacio de la escuela se identifica como lugar de lectura literaria, de transmisión de valores y formación cultural. Por oposición, se deslegitiman los otros consumos culturales de los niños y los jóvenes, identificados con las lecturas que pueden comprar en kioscos y aquello que les llega por medios digitales en sus hogares –tanto la televisión como los videojuegos–. Estas discursividades también le asignan un carácter amenazante a esos consumos ilegítimos, de los cuales es necesario resguardar a la escuela y a los contenidos que en ella se lean. Por otro lado, mientras que en este tipo de representaciones la escuela suele tomarse como un espacio-tiempo rival de las prácticas tecnológicas, Duek (2011, 2016) sostiene que la socialización escolar ocupa en realidad un rol trascendente en la relación que los jóvenes establecen con los consumos mediáticos.<sup>13</sup>

Retomando a Varela, la autora postula que el sistema educativo se centró en la enseñanza de la lecto-escritura e instauró tal culto al libro que relegó incluso la lectura de diarios y revistas. Mientras tanto, los medios incorporaron distintas estrategias para acercarse a la cultura popular excluida por el sistema escolar; desarrollando, por ejemplo, el lenguaje del cuerpo. Al incluir, entre otros elementos, la fotografía y lo audiovisual, el lenguaje de los medios se diferenció de las prácticas escolares tradicionales. Encontramos que estos planteos de Varela están en línea con lo expuesto por Bombini (1991) en torno a la censura del cuerpo que caracteriza a las lecturas escolares. Y consideramos que la insistencia que plantean las notas en lo inapropiado de ciertos temas para el ámbito de la escuela puede ser leída desde estas teorizaciones.

---

<sup>13</sup> Duek (2011, 2016) trabaja sobre la interacción entre infancia, juego y medios de comunicación, planteando a la escuela como un espacio central para comprender su relación. A pesar de que, en apariencia, los medios de comunicación desplazan a la escuela en la vida de los niños, la autora plantea que la institución escolar sigue siendo el principal agente de su socialización, en el que aprehenden y construyen significados. La escuela organiza sus vidas cotidianas, enmarcando sus hábitos, rutinas y horarios.

## La escuela: punto de encuentro con lo literario

A continuación, nos proponemos explorar las representaciones de la escuela como espacio de lectura en los medios que recuperan las manifestaciones de los organismos estatales vinculados al PNL. Como ya vimos, un gran número de notas reproducen –total o parcialmente– el comunicado de la respuesta que emite el Ministerio la misma noche en la que la denuncia de la escuela de Mendoza se hace pública. Además de este comunicado, tomamos dos videos institucionales que son incluidos como parte de la nota *“Cuál es el límite: escándalo por los libros que la Nación mandó a las escuelas”* (Sitio Andino, 07/08/2013). Tanto el comunicado escrito como los videos proponen una serie de sentidos asociados al espacio escolar que difieren de los analizados en las notas que cuestionan los envíos de libros.

En primer lugar, advertimos que en el comunicado de respuesta del Ministerio se ponen en juego aspectos que construyen una imagen de la escuela y de las prácticas de lectura que se llevan a cabo en ella.

*“Esta colección ha sido pensada para **acercar** a los alumnos del ciclo básico y del ciclo orientado de la Escuela Secundaria múltiples lecturas de los géneros tradicionales y de los **nuevos géneros**, tales como la historieta, la novela gráfica y el libro-álbum. Esos géneros, **“involucran lenguajes y formatos poco explorados hasta hoy en la escuela y, muchas veces, lejanos en apariencia al mundo adulto.”** (Los Andes, 09/08/2013. El resaltado es propio)*

Estos enunciados comparten el reconocimiento de que los libros traen a la escuela temáticas que no se corresponden con sus contenidos tradicionales. Según esta aclaración, la historieta, la novela gráfica y el libro álbum se consideran formatos *nuevos* por basarse en lenguajes que no son propios de la institución y haber sido *poco explorados* en su tradición. De este modo, el comunicado se refiere a géneros vinculados con la imagen, que históricamente son postergados y considerados “menores” en el campo literario nacional.

Distintos autores historizan el nacimiento de la historieta como un género de consumo popular de la mano de la industria cultural de masas (Ford, Rivera y Romano, 1987; Vázquez 2010). En base a estas marcas de origen, el género es deslegitimado por la crítica especializada y relegado por el sistema educativo que, como vimos, excluye en su culto al libro a la cultura popular y los lenguajes visuales. Bustamante (2020) considera que, en tanto género “menor”, la historieta se constituye como un discurso “otro”, tensionando el canon escolar desde los márgenes. La autora también explica que el consumo masivo que caracteriza su surgimiento se ve afectado históricamente por diferentes factores económicos, que dificultan la producción y la edición nacional, provocando en muchos

casos el exilio de los creadores y el repliegue de sus consumidores. Esta situación circunscribe su circulación a un público lector de mayor poder adquisitivo. En base a estas consideraciones, Bustamante concluye que la colección distribuida por el PNL significa un “esfuerzo por restituir el acceso de todos los sectores socioeconómicos a un importante capital simbólico de nuestra historia cultural” (p. 15). Por otra parte, en paralelo a la entrega de esta colección, distintas políticas culturales del gobierno nacional también contemplan la difusión de la historieta. Entre 2010 y 2014, Canal Encuentro emite la serie televisiva *Continuará...*, en la que Juan Sasturain, reconocido guionista y editor del género, revisa la historia de la historieta argentina. Sus episodios se dedican a la creación de tiras como *Mafalda*, *Inodoro Pereyra*, *Mort Cinder*, *Patoruzú*, y a las trayectorias de Carlos Trillo, Alberto Breccia y Héctor Oesterheld, entre otros clásicos argentinos. El programa incluye entrevistas a editores, guionistas, ilustradores y participaciones de periodistas especializados. A su vez, la ausencia de los géneros visuales en la enseñanza y las prácticas de lectura escolares es un tema sobre el que trabajan distintos proyectos de promoción de la lectura en las últimas décadas, tanto estatales como de la sociedad civil.<sup>14</sup>

Volviendo sobre el comunicado analizado, resulta significativo que en él se utilice la expresión “acercar” para efectuar una relación entre estos nuevos formatos literarios y la escuela. El término reitera la idea de que se trata de contenidos que están “alejados” de lo escolar y que solo podrían llegar a la institución de la mano de un plan que se lo proponga. Por el contrario, como vimos previamente, los discursos que cuestionan al PNL sugieren que los contenidos vulgares e inapropiados de estos libros abundan alrededor de la escuela y amenazan con ocuparla. Notamos que el acercamiento de lo literario a la escuela también es construido discursivamente en los videos institucionales pertenecientes al Ministerio de Educación y la Casa Rosada y retomados por el medio Sitio Andino. Dentro de uno de estos videos, encontramos dos secuencias que muestran acciones del PNL para llevar a las escuelas actividades y materiales vinculados a la literatura. Una de ellas retrata la visita de un escritor a una escuela y la segunda ilustra un envío de cajas con libros.



Figura N° 11 (Sitio Andino, 07/08/2013)

<sup>14</sup> Destacamos, por ejemplo, al proyecto *Banda Dibujada*, que realiza acciones en escuelas y eventos culturales para fomentar la difusión de la historieta infantil y juvenil, y a la colección de historietas de la Biblioteca Juanito Laguna, dependiente de UTE-CTERA, en la Ciudad de Buenos Aires.

Voz en off:

*“El día de Luis María fue un impacto total para la comunidad, no solamente la educativa, sino para los padres. Fue algo sorprendente. Encontrarse cara a cara con una persona tan afable, tan humilde, que llegó tanto y pegó. Movilizó un montón.”*

Las imágenes de la primera de estas secuencias (Figura N° 11) exhiben el recibimiento que una comunidad escolar ofrece al escritor Luis María Pescetti, mientras la voz en *off* de una trabajadora de la institución reflexiona brevemente acerca de esa visita. Vemos que el autor desciende de una camioneta en la puerta de una escuela ubicada en un paisaje descampado, que podemos imaginar lejano a los centros urbanos. Es recibido efusivamente por un grupo de directivos y docentes, quienes luego lo presentan a los estudiantes de la institución. Las palabras enfatizan el impacto que tuvo y lo sorprendente que les resultó su visita.



Figura N° 12 (Sitio Andino, 07/08/2013)

Voz en off:

*“Más de 1.700.000 libros de texto para el primer y segundo ciclo serán distribuidos entre 8300 escuelas primarias.”*

Este segundo fragmento de video (Figura N° 12) comienza con dos imágenes que exhiben la presencia de numerosos libros: primero ordenados en los estantes de una biblioteca y luego dispersos en una mesa en la que también vemos las manos de niños que los revisan. A continuación, se presenta la llegada de una camioneta con cajas, que suponemos contienen material literario. Esta suposición se ancla en la voz en *off*, que hace referencia a una masiva distribución de libros en distintos niveles educativos. Podemos pensar que tanto en la secuencia que narra la llegada de un escritor (Figura N° 11) como en la que muestra el arribo de una camioneta con cajas de libros (Figura N° 12) se construye discursivamente ese “acercamiento” de lo literario a la escuela, propuesto por el Ministerio de Educación en su comunicado escrito. Además de registrar y exhibir dos acciones concretas desplegadas por el PNL, en los videos la figura del escritor y los libros reenvían

metonímicamente la atención del espectador a lo literario. Proponen de ese modo una mirada acerca de cómo la literatura llega a las escuelas de la mano de esta política estatal.

Por otro lado, notamos que los videos proponen la representación de cierta lejanía o distancia entre la escuela y la literatura, por un lado, y la escuela y sus estudiantes, por el otro. Ambos presentan imágenes de edificios escolares en zonas rurales o en paisajes que remiten a puntos del país distantes de los centros urbanos. Las escenas de estos edificios se intercalan con otras de estudiantes viajando hacia ellos en distintos medios de transporte –entre los que se destacan un barco y una bicicleta– o realizando largas caminatas a través de los más diversos paisajes. Vemos ríos, sierras, cordilleras, calles de asfalto y caminos de tierra. En todas estas secuencias, los videos escenifican el *federalismo* del PNL, que se plantea en documentos oficiales como uno de sus objetivos principales. Este rasgo es enfatizado en las cortinas musicales que acompañan las imágenes, que se componen de piezas instrumentales de ritmos latinoamericanos. Incorporan guitarras, bombos e instrumentos andinos, como el charango; evocando paisajes sonoros del interior del país. Siguiendo a Rocha Alonso (2004), podemos decir que esta fusión musical opera inicialmente, reforzando por metonimia la idea de lo regional. Nos interesa destacar dos secuencias que retratan los viajes mencionados:



Figura N° 13 (Sitio Andino, 07/08/2013)

Voz en off:

*“Distribuiremos 4.226.632 libros en el nivel primario.”*

En esta secuencia (Figura N° 13) se presentan distintos estudiantes de nivel primario viajando para llegar a sus escuelas. Por un lado, tres niños con guardapolvos y mochilas navegan por un río en barco y esperan en un muelle. Se trata de un recorrido que podría considerarse atípico, ya que, por lo general, los estudiantes del país llegan a sus escuelas por tierra. Se sugiere de este modo cierto esfuerzo por llegar al lugar de estudios y se propone, al mismo tiempo, la diversidad de formas a las que la escolaridad remite. Por otro lado, vemos la caminata de un niño, que también se identifica con vestimenta escolar, hasta

llegar a una escuela provincial, que podría ubicarse en un entorno suburbano o rural. Mientras tanto, la voz en *off* hace alusión a la distribución de libros en el nivel primario. Se construyen entonces dos recorridos que viajan hacia la escuela: los niños estudiantes, en las imágenes, y los libros enviados por el PNL, en el texto lingüístico.



Figura N° 14 (Sitio Andino, 07/08/2013)

Voz en *off*:

*“Más de 960 autores de todo el mundo, entre clásicos y contemporáneos, **llegarán a las aulas argentinas; acercando a niños y jóvenes las literaturas de los más diversos lugares.**”*

(El resaltado es propio)

Esta segunda secuencia (Figura N° 14) se inicia con las fotografías de los rostros de tres escritores: el argentino Julio Cortázar, el mexicano Octavio Paz y el colombiano Germán Arciniegas; seguidos de unas manos que escriben a máquina, en alusión a su trabajo. Luego se presentan las imágenes de estudiantes de distintos niveles educativos; entre las que destacamos a un grupo de niños con guardapolvos de jardín de infantes descendiendo por un camino en la cordillera, dos chicos que viajan en bicicleta con uniforme escolar y mochilas y, finalmente, un niño con guardapolvo que avanza caminando en medio de un valle rodeado de sierras. La voz en *off* explica que autores de distintas partes del mundo llegarán a las escuelas, dando cuenta de la distribución de libros. Vuelve a utilizarse el verbo *acercar* para nombrar el envío de las obras literarias, aunque en este caso, no se detalla que se trate de formatos “novedosos” como la historieta. Las imágenes muestran autores de narrativa que, si bien son contemporáneos, suelen estar presentes en el canon de la enseñanza escolar.

De este modo, observamos cómo en las dos secuencias analizadas (Figuras N° 13 y 14) las imágenes construyen el relato del camino que hacen los estudiantes para llegar a

sus escuelas, connotando la distancia geográfica que los separa de ellas. De modo paralelo, los audios refieren al recorrido que hacen las cajas de libros que el PNL distribuye, llevando la obra de escritores que también tienen algo de lejano, al pertenecer a diferentes países. Tanto los estudiantes como las obras literarias viajan para llegar al espacio escolar, que se convierte así en el punto de encuentro entre ambos.

### **La lectura literaria entre otras prácticas escolares**

Como vemos, los dos videos institucionales retomados por los medios presentan múltiples imágenes exteriores de edificios escolares y su entorno, en distintos puntos del país. Pero, además, tanto las piezas audiovisuales como el comunicado escrito del Ministerio de Educación hacen alusión a las prácticas que se desarrollan en el interior de esas escuelas. El comunicado escrito, que diferentes medios replican, menciona al aula como un espacio con particularidades propias. Respecto a la colección de libros enviada, explica:

*“No es su objetivo trabajarla en el aula, sino que los alumnos, orientados por un bibliotecario o por los profesores de distintas áreas, puedan recorrerla desde distintos itinerarios posibles. [...] Dicho material, no es de carácter obligatorio y los docentes evalúan la pertinencia y el abordaje pedagógico de los mismos en el aula.”* (Los Andes, 09/08/2013. El resaltado es propio)

Al aclarar que la colección de libros no tiene como objetivo el trabajo en el aula, este enunciado sugiere que existen otros espacios escolares en los que también se desarrollan prácticas de lectura. Mientras que, por un lado, el aula se identifica con una práctica de lectura curricular y obligatoria, por el otro, se plantea que los libros del PNL exceden ese modo de leer y se prestan para otro tipo de abordajes. Podría tratarse, por ejemplo, de una lectura orientada por un bibliotecario. De este modo, el espacio de la biblioteca se asocia con prácticas de lectura más libres y limitadas al trabajo curricular. En este sentido, en los videos institucionales incorporados, las imágenes de las aulas se mezclan con otras situadas en las bibliotecas, los comedores, los patios, los gimnasios, los laboratorios y las salas de informática. En estos espacios circulan estudiantes, docentes y familiares; y también distintos agentes vinculados con la promoción de la lectura que llegan de la mano del PNL. Estas secuencias audiovisuales intercalan planos de estudiantes leyendo con otros en los que están jugando, comiendo, usando computadoras, escribiendo, hablando y escuchando a sus docentes. De esta manera, se ubica a la lectura entre otras prácticas cotidianas de la institución y se proyecta una imagen del PNL en tanto programa que atraviesa los múltiples escenarios escolares; como vemos en la siguiente figura (N° 15).



Figura N° 15 (Sitio Andino, 07/08/2013)

Voz en off:

*“Además de llevar a las escuelas de nivel inicial, primario y secundario colecciones de importantísimas obras literarias y colecciones de libros en bibliotecas de aula.”*

En esta secuencia, mientras la voz en *off* habla de las obras literarias que serán distribuidas, las imágenes construyen distintas escenas escolares. Los primeros dos fotogramas muestran a un grupo de niños con sus docentes en un salón comedor y a otro grupo conversando en el aula. Como vemos, son imágenes en las que no hay libros ni personas leyendo, pero a pesar de ello, son incluidas como parte del relato que habla de la literatura en la escuela. También vemos escenas que remiten a la práctica de lectura compartida en voz alta, muy habitual en la tradición escolar. Se incluyen tres primeros planos de niños observando y escuchando, y en dos de ellos, además, se asoma un libro, lo que indica que hay una persona leyendo para ellos. Otro plano medio exhibe a una mujer adulta hablando, mientras sostiene un libro abierto. En dos fotogramas vemos además a algunos estudiantes escribiendo. En un caso, una mano infantil lo hace sobre un cuaderno, con un lápiz. En otro, una niña se sube a una mesa para escribir en el cuaderno de su compañero. En este sentido, la escritura en la enseñanza escolar se concibe históricamente enlazada a la lectura. Ambas son prácticas letradas que la escuela procura desarrollar como parte de sus objetivos principales.

Finalmente, encontramos en esta secuencia una imagen en la que se ven estudiantes en un aula con computadoras personales sobre sus mesas, en una práctica que podemos definir como de lecto escritura mediada por estos dispositivos. En otros momentos

de este video también se presentan distintas escenas en las que se utilizan computadoras, tanto en las aulas como en las salas de computación, de manera individual y en grupos.



Figura N° 16 (Sitio Andino, 07/08/2013)

En algunas de estas capturas de pantalla se pueden reconocer las netbooks pertenecientes al plan Conectar Igualdad, que entregó equipos con conexión a internet a estudiantes primarios y secundarios desde 2010. El audio no alude a esta política ni al uso de computadoras o Internet, que se muestra como una práctica escolar más que no se destaca entre otras, como escribir en el pizarrón o leer libros. El uso de dispositivos electrónicos no pareciera contraponerse ni a los contenidos escolares, ni a la presencia de literatura en la escuela, oposiciones que vimos planteadas en los discursos mediáticos de denuncia de los libros enviados. Por otra parte, como parte del video una secuencia presenta al sitio web del PNL, con imágenes de la plataforma y una voz en *off* que describe sus objetivos (Figura N° 17).



Figura N° 17 (Sitio Andino, 07/08/2013)

Voz en *off*:

*“Desde la web brindamos herramientas virtuales de formación docente y recursos literarios, pedagógicos, de audio y de video. Porque entendemos que el trabajo de los mediadores es clave en la formación del recorrido lector.”*

Observamos que la *web*, en la que se destacan contenidos de audio y video, aparece como un recurso más entre todos los que esta política desarrolla y ofrece a las escuelas. Este entorno virtual no se concibe como contrapuesto a la lectura literaria escolar, sino que actúa en función de esa lectura, para favorecerla. Tanto la virtualidad como los formatos audiovisuales que permite se presentan como recursos destinados a los docentes, entendidos como mediadores de esa lectura. Encontramos otra asociación entre las prácticas literarias y los formatos audiovisuales en una escena que muestra una función de narración oral para estudiantes de nivel primario, en la biblioteca llamada “*Estación de lectura*” (ver Figura N° 18) de la terminal de ómnibus de Retiro. Antes de empezar a contar una historia, la mujer encargada de la narración les aconseja: “*Para escuchar cuentos hay que estar callados, escuchar, y hacerse la película acá adentro*” (Sitio Andino, 07/08/2013). En la elección de esta frase el video escenifica el modo de trabajo de la narradora y las pautas que, a su juicio, encuadran una narración oral. Resulta interesante la asociación que propone entre la escucha de un cuento y el mirar (en este caso se utiliza la palabra “hacerse”) una película, que vincula la literatura con el cine, para apelar al entendimiento de los espectadores.

### **Lectura, escuela y sociedad**

Los dos videos institucionales que el medio Sitio Andino retoma presentan escenas de lectura que se despliegan en distintos entornos. Por un lado, el video producido por la Casa Rosada subraya la edificación de escuelas y registra por ello los múltiples ambientes de estas instituciones, exhibiendo como ya vimos actividades en patios, laboratorios, cocinas, comedores, bibliotecas. Por otra parte, el video de presentación del PNL se centra en las acciones de promoción de la lectura que despliega; y para ello incluye además de las escenas escolares otras que suceden por fuera de la escuela. En este segmento, nos centraremos en el modo en que este video combina estos diversos escenarios, escolares y extraescolares, planteando a la lectura literaria en tanto actividad que los atraviesa y enlaza. Este último audiovisual se inicia con una voz en *off* que explica:

*“El Plan Nacional de Lectura es un programa del Ministerio de Educación de Argentina que trabaja en todo el país para la formación de lectoras y lectores. Talleres de lectura y literatura, cursos de formación y perfeccionamiento para **docentes y bibliotecarios**. Y provisión de libros y textos a **bibliotecas** son las principales líneas de acción que desarrollamos con el objetivo de fortalecer la **presencia de la lectura en la escuela** y promover el encuentro de **docentes, estudiantes y de la comunidad toda** con el libro y la literatura.”* (Sitio Andino, 07/08/2013. El resaltado es propio)

El texto enunciado presenta al PNL como dirigido a los docentes, a los bibliotecarios y a los estudiantes, y plantea –como su espacio de acción central– a la escuela. Sin embargo, incorpora además a la comunidad “toda” como su destinataria. Asimismo, este video exhibe acciones desplegadas por fuera del espacio escolar, como la visita de un grupo escolar a la biblioteca La Nube, en la Ciudad de Buenos Aires, en donde observan libros y escuchan a una narradora. Además, el trabajo del Plan en espacios extraescolares es explicitado verbalmente en una secuencia que detallamos a continuación:



Figura N° 18 (Sitio Andino, 07/08/2013)

Voz en off:

*“Voluntariados de lectura y acciones de promoción en **espacios no convencionales**, como las que acercan libros a estadios, fiestas populares, hospitales, rutas. Y también las que se generan desde la biblioteca Estación de lectura Ernesto Sábato, que funciona durante todo el año en la terminal de micros de Retiro, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Con más de 3.000 libros, desarrolla actividades de apoyo escolar, talleres y despliega acciones en las escuelas de la zona.”*

En este fragmento se llega a ver la imagen de una cancha de fútbol y luego la de una biblioteca puesta en funcionamiento en la estación de Retiro, mientras la voz en off menciona acciones desplegadas en estos y otros lugares, como hospitales, rutas y fiestas populares. Estos escenarios a los que PNL se extiende son presentados como “espacios no convencionales” para la promoción de la lectura. En la biblioteca montada en la estación de ómnibus, vemos a la reconocida narradora oral Ana Padovani dirigirse a un grupo de estudiantes escolares de primaria que la escuchan sentados en el piso. Como parte de su presentación, enuncia:

*“Me dijeron “vas a contar cuentos en medio de los ómnibus” y dije no puede ser, ¿cómo contar cuentos entre los ómnibus? ¡Pero no era entre los ómnibus! Era entre los chicos, entre los seres humanos.” (Sitio Andino, 07/08/2013)*

En esta presentación, Padovani pone de manifiesto que el narrar historias en una estación de ómnibus es algo fuera de lo común; acentuando lo inusual del sitio en el que se encuentra con los estudiantes. Si bien los espacios no escolares se incluyen como escenarios del plan, aclarando que se trata de lugares de lectura poco convencionales, vemos en las escenas que no se despegan totalmente de la escuela. En principio, tanto la biblioteca La Nube como la de Retiro son visitadas por grupos de estudiantes y sus docentes. Además, de acuerdo con el audio, esta última despliega acciones en escuelas de la zona.

De esta manera, observamos que la escuela se muestra como un espacio central de las acciones del PNL, ocupando la mayoría de las escenas de los videos, pero las prácticas de lectura que fomenta se proyectan en distintos sentidos por fuera de ella. Esta proyección se evidencia, por ejemplo, en la presentación de una niña en primer plano que dice: *“Me gusta leer solo los cuentos, esos que vos los contás y son para dormirse. Me gustan éstos”* (Figura N° 19).



Figura N° 19 (Sitio Andino, 07/08/2013)

Desde una situación escolar, en la que también vemos la imagen de quien sería su docente, la estudiante alude a un tipo de lectura que lleva a cabo en su hogar, el leer antes de ir a dormir, una forma muy característica que asume esta práctica en la infancia. Este tipo de lectura suele suponer, además, la compañía de algún familiar, como adulto mediador. Se trata de una práctica de lectura propia del espacio privado pero que, en este video, se despliega propiciada por la escuela. Además, vemos que la niña produce una reflexión en primera persona acerca de sus hábitos como lectora, en diálogo con su docente. Podemos pensar que la incorporación de su voz infantil y el uso del primer plano sugieren un vínculo identitario y emotivo con la lectura, apelando a la identificación del espectador con la propia experiencia de encuentro primario con lo literario.

Observamos que el video de presentación del PNL se cierra con una secuencia que combina imágenes de distintos espacios escolares y de la vía pública. Nos parece interesante destacar el modo en que se construye cierta continuidad entre ellos que, como veremos, se da precisamente a partir de la lectura literaria.



Figura N° 20 (Sitio Andino, 07/06/2013)

Esta secuencia (Figura N° 20) tiene música instrumental como audio por lo que no hay un texto verbal que ancle su sentido. Se trata de una pieza que fusiona una chacarera con sonidos del rock, ambos géneros de la música popular argentina. Esta musicalización opera en un nivel simbólico (Rocha Alonso, 2004), a partir de la selección y combinación de sonidos que apelan convencionalmente a una identidad nacional. Por un lado, lo folklórico remite a la cultura tradicional del país y aporta, asimismo, un sentido de federalismo. Mientras que la sonoridad rockera puede asociarse a la presencia de cierta transgresión y al carácter novedoso de las propuestas del PNL. Las imágenes se inician con una niña abriendo un libro y leyéndolo, mientras de él sale un remolino de letras que la rodea y viaja hacia el siguiente fotograma. Esta estela de letras recorre distintos escenarios dentro y fuera de la escuela: una ruta, una plaza, un aula, un parque de diversiones y finalmente un patio escolar en el que parece haber un recreo. De este modo, rodea a personas que leen y también a otras que no lo hacen: dos personas conduciendo un carro, una mujer hablando por teléfono, un niño jugando.

La cadena de letras alude, de manera metonímica, a la lectura o la literatura. Vemos que se muestra en constante movimiento, y su recorrido empieza y termina en la escuela. Comienza en una práctica de lectura individual y termina en un juego grupal. Lo lúdico es referido tanto en este gesto infantil final, como en un fotograma de un parque de diversiones. Por otra parte, también hay una presencia notable de espacios al aire libre, que podemos asociar con lo recreativo. La lectura enlaza el edificio escolar con estos otros espacios de la sociedad que adultos y niños habitan, involucra diversas actividades y atraviesa a distintos actores, más allá de los estudiantes y sus docentes. Notamos cómo este video pone en juego distintos recursos que apuntan directamente al espectador,

apelando a su emotividad y a su empatía. La lectura en la escuela es representada a través de los primeros planos de rostros infantiles que sonrían, escenas de juego y de intercambio distendido con sus docentes. Podemos pensar que estas elecciones generan un efecto de sentido de *goce literario*.

### **Conclusiones preliminares**

A lo largo de este capítulo nos centramos en analizar los sentidos que se le asignan a la escuela en los discursos que conforman nuestro corpus. Observamos en principio las representaciones puestas en juego por los cuestionamientos al PNL, que presentan a la escuela como un espacio delimitado para el que deben recortarse las lecturas posibles, en base a sus valores fundantes y al rechazo a ciertos temas. Vimos cómo estos temas se identifican con los consumos culturales que niños y jóvenes llevan adelante en sus hogares y en la calle, vinculados a los géneros populares, la televisión e internet. Luego atendimos a las discursividades que respaldan al PNL y proponen sentidos diferentes para el espacio escolar. Por un lado, notamos cómo la escuela se propone como punto de encuentro al que arriban estudiantes desde diversas geografías y también llega la literatura, de la mano del plan. Consideramos que estas imágenes proponen para la escuela un rol de *mediación*, concepto que desarrollaremos en el siguiente capítulo a partir de la figura de sus docentes. Vimos también cómo la presencia de la literatura en la escuela se muestra a partir de diversas actividades escolares que exceden a la lectura de libros, incluyendo el uso de herramientas digitales y audiovisuales. Por último, notamos cómo estos enunciados, a diferencia de los primeros analizados, conciben a la lectura escolar a partir de su vínculo con prácticas que se dan por fuera de la institución, proponiendo acciones que enlazan a la escuela con los otros espacios sociales que sus estudiantes habitan.

## Capítulo 3.3

### El rol de los docentes en la lectura literaria escolar

En este capítulo analizaremos las representaciones de la figura de los docentes puestas en juego en el corpus. Tanto en los medios gráficos como en los discursos audiovisuales que consideramos, se formulan diversas imágenes acerca de su tarea cotidiana y su rol en las prácticas de la lectura que los niños y los jóvenes llevan adelante.

Como vimos, la polémica por los libros del PNL se inicia con una denuncia que los actores escolares mendocinos realizan en los medios de comunicación. En principio, observaremos la figura de esos docentes denunciados que construyen las primeras notas periodísticas, a partir del tratamiento de sus voces en la narración de lo sucedido. Tanto en las expresiones verbales como en las imágenes que los retratan, se muestran en tanto docentes cuya tarea se centra en la supervisión y el control de aquello que los niños y los jóvenes pueden leer en la escuela, por lo que identificaremos estas figuras como los *docentes controladores*.

En segundo lugar, analizaremos una mirada diferente sobre el trabajo docente, propuesta por los enunciados afines al PNL. En estos discursos los docentes se conciben como *mediadores* de la lectura de niños y jóvenes, un rol con características específicas. Analizaremos de qué trata esta construcción en los videos institucionales del Plan –incluidos en una nota periodística digital– y en las réplicas por escrito del Ministerio de Educación y otros agentes que defienden sus envíos. En tercer lugar, analizaremos cómo estos enunciados que conciben el trabajo docente en términos de mediación proponen, a su vez, el hecho de que se trata de una tarea que requiere de habilidades especiales. En este sentido, analizaremos la figura de los docentes como mediadores *en formación* y, en tanto tales, como destinatarios de las capacitaciones que lleva adelante el PNL.

Finalmente, observaremos el modo en el que algunos medios que polemizan con el PNL también proponen una figura de docentes mediadores, pero con rasgos diferentes a la mediación propuesta por el PNL. En sus expresiones, la tarea docente no se articula con acciones institucionales o con políticas estatales que los consideren o capaciten. Veremos de qué manera estos discursos responsabilizan a los docentes y omiten el rol del Estado en la promoción de la lectura escolar.

#### La figura de los docentes controladores

Los primeros medios que abordan las críticas a los libros del PNL lo hacen a partir de la denuncia de los directivos, bibliotecarios y docentes mendocinos que cuestionan sus

contenidos. Estas notas periodísticas se estructuran en base a esas voces denunciantes y les destinan un mayor espacio en comparación al que tienen otros actores involucrados en la discusión, como los funcionarios del Ministerio de Educación y los autores y editores de los libros. Asimismo, esta denuncia se reconstruye mediáticamente de manera que sus reclamos se muestran válidos y razonables. Y, además, esta reconstrucción propone una mirada acerca del trabajo de estos docentes en relación con la lectura de sus estudiantes, que se centra fundamentalmente en el control de los textos que circulan en la escuela. Por ello, identificamos estas figuras como los *docentes controladores*.

En la narración de los hechos, las primeras notas publicadas destacan el momento en el que los actores escolares descubren los libros que contienen las cajas del PNL. Lo caracterizan como un hallazgo que irrumpe en el cotidiano escolar, enfatizando la reacción que su contenido genera en los directivos y en las bibliotecarias, quienes se muestran fuertemente sorprendidos:

*“Grande fue la sorpresa del director de una escuela en la provincia de Mendoza cuando, entre los libros enviados desde el Ministerio de Educación nacional para los alumnos, encontró literatura erótica [...] El hombre contó que fueron las bibliotecarias las que revisaron los textos y hallaron dentro de sus hojas los dibujos en los que se muestran tanto a hombres como a mujeres desnudas teniendo relaciones o insinuándolas.”* (Perfil 08/08/2013. El resaltado es propio)

De acuerdo con esta narración, el primer encuentro con los libros es protagonizado por las bibliotecarias de la institución. Estas bibliotecarias se describen revisando ingenuamente las cajas y alarmándose con su contenido. Por otra parte, en la narración de este descubrimiento –planteado como una especie de sorpresa de mal gusto–, se puntualizan los pasos que los actores escolares llevan adelante cuando un material de lectura ingresa a la escuela:

*“Osvaldo Calvente, director de la escuela técnica Ingeniero Guillermo Villanueva de Maipú, contó a ese medio que los libros que llegan en cajas cerradas a su colegio son revisados minuciosamente. Detectaron que en un paquete de 30 libros había 10 con este contenido.”* (La Nación, 08/08/2013. El resaltado es propio)

*‘Yo tengo ordenado a las bibliotecarias que abran las cajas y revisen el material por si encuentran alguna cosa rara [...] Uno debe chequearlo, inventarlo y después los difunde entre los profesores de lengua. Yo decidí retirarlos inmediatamente, esto no va a estar nunca en la biblioteca’, sentenció. ‘Para eso soy director de la escuela.’* (Los Andes, 09/08/2013. El resaltado es propio)

Distintos enunciados describen de manera detallada los procedimientos de control aplicados cada vez que las escuelas reciben cajas con libros. Se trata de una revisión minuciosa ejecutada por las bibliotecarias y supervisada por los directivos, quienes parecen tener la última palabra a la hora de autorizar la circulación de los libros. En estas expresiones se construye la imagen de docentes responsables y comprometidos, que trabajan de manera ejemplar. Se inscriben, de este modo, en una representación socialmente aceptada del oficio docente, que Tenti Fanfani (2009) define como una combinación entre *profesionalismo* y *vocación*. Mientras que el profesionalismo se caracteriza por la posesión de una serie de conocimientos, para el sociólogo la vocación apela a cualidades ético-morales e implica un deber de humildad y de dedicación desinteresada de la docencia. A partir de estos conocimientos y de su vocación, los docentes retratados realizan una tarea fuertemente ligada a mecanismos de control propios de la institución escolar. En relación con el manejo de los libros, llevan adelante operaciones de inspección y recorte, retirando el material literario de los espacios escolares en los casos en los que es necesario. Como ya desarrollamos, este tipo de acciones –vinculadas a la censura– se vuelven componentes intrínsecos al funcionamiento del sistema educativo moderno. Podemos enmarcar la imagen de estos docentes controladores en las concepciones de enseñanza mitristas desplegadas en los orígenes del sistema educativo, que otorgan al docente la función de apartar a los alumnos de la literatura que pueda corromper sus comportamientos o influir negativamente en su formación.

Como vemos, el director de la institución se presenta como la autoridad que decide qué entra a la escuela y llega a sus alumnos; mientras que los docentes y los bibliotecarios son quienes cumplen las órdenes de revisión y saben identificar lo inadecuado. Se trata de docentes que conocen lo que necesitan sus alumnos y deben por ello protegerlos de contenidos inapropiados. En base a sus saberes defienden a la institución escolar de aquello que llega de afuera y podría corromperla:

*“Entiendo que esto no puede llegar a los chicos mediante una escuela. **No sé cuál es la idea del Ministerio** de mandar estos libros, que aportan seguramente muchas cosas pero no lo que hace falta en un colegio [...] Hay imágenes que denigran a la mujer. Una cosa es que lo vean los adultos, pero esto es absolutamente pornográfico. **No sé quién puede haber dicho que este es un material adecuado para la formación de un adolescente.**” (Perfil, 08/08/2013. El resaltado es propio)*

*“[...] después de verlos concluimos que no podían ser incorporados a las bibliotecas por más valor artístico que tengan, son para adultos, no para adolescentes.” (Diario Uno, 07/08/2013)*

La argumentación de estos docentes controladores aparece reconstruida en diferentes medios, a través de una retórica que connota un carácter lógico y razonable. Sus

cuestionamientos se elaboran a partir de enunciados que realizan concesiones, mientras introducen sus críticas. De acuerdo con sus declaraciones, aún cuando los libros valgan en cierto aspecto –*aporten muchas cosas, tengan valor artístico*– no son pertinentes para que los vean adolescentes en un colegio. Al dar espacio a sus argumentos, las notas confieren a la denuncia un carácter sensato y a la vez éticamente irreprochable. Construyen la imagen de docentes que no solo saben qué es lo adecuado para la lectura escolar, sino que también son considerados en cuanto al valor que estos libros pueden llegar a tener para otro tipo de lecturas. Se trata de actores que sabrían “separar los tantos”, sin entrar en una negación necia o sin matices.

A la vez, las notas analizadas enriquecen la imagen ejemplar de estos docentes destacando sus reacciones emotivas ante lo inapropiado de los libros que reciben. En distintas notas se los describe *sorprendidos, hondamente preocupados, indignados, anonadados*. El énfasis en estas respuestas los muestra como docentes comprometidos con sus valores, que reaccionan a partir de sus convicciones.

*“La aparición del cuestionado libro puso en estado de alerta a la gran mayoría de los docentes mendocinos que, indignados por el contenido, mostraron su honda preocupación por los materiales brindados al alumnado.”* (Medios y opinión, 08/08/2013)

*“Algunos me han dicho pacata. Pero yo a mis hijos y mis alumnos no les daría estos libros por respeto.”* (Clarín, 08/08/2013)

En este enunciado, una docente manifiesta que prioriza el respeto a sus alumnos por sobre los calificativos que le puedan adjudicar por cuestionar los libros. Al mismo tiempo, sugiere que considera a sus estudiantes del mismo modo que a sus hijos, otorgando a su vínculo un compromiso afectivo. A partir de las declaraciones, se construye la figura de una docente comprometida con sus alumnos y con su rol, que decide y actúa con convencimiento, incluso cuando estas decisiones contradicen el sentido común de quienes puedan criticarla. Del mismo modo, algunos docentes se muestran decididos a impugnar el material inapropiado aún cuando ello contradiga la propuesta de las autoridades educativas que lo envían.

*“Los docentes comenzaron una campaña de denuncia y sacaron de circulación las publicaciones, enviadas por el Ministerio de Educación de la Nación.”* (La Nación, 08/08/2013)

*“El director de la escuela técnica Ingeniero Guillermo Villanueva de Maipú fue quien se animó a tirar la primera piedra, hablar y a denunciar la situación ante los medios. Escandalizado, Osvaldo Calvente **decidió él mismo** no poner los libros en la biblioteca de la escuela y no dejar que estén al alcance de los alumnos.”* (Los Andes, 09/08/2013. El resaltado es propio)

En su reacción, los docentes se presentan como sujetos valientes, frontales, que deben tomar decisiones para proteger a los niños y a los jóvenes de las lecturas perniciosas. En este sentido, resultan esclarecedores los planteos de Alonso Padilla (2015), quien analiza diferentes sentidos en torno a las prácticas de la lectura literaria en la institución escolar. La autora destaca la existencia de una concepción *paternalista* de la tarea docente en relación con las lecturas de sus estudiantes. Según esta visión, su trabajo consiste en proteger a los lectores infantiles y juveniles de algunos temas para los que no están preparados. Es decir que su tarea se convierte en una batalla en contra de las manifestaciones de la sociedad multimediática, que docentes y bibliotecarios enfrentan en tanto poseedores del libro y la cultura letrada. En los enunciados analizados, vemos que estos docentes resuelven de qué manera proceder por sí mismos. Y para ello deben enfrentarse solos y de manera temerosa al poder estatal que prescribe las lecturas que ellos consideran perjudiciales.

*“Decidí hacer público esto porque más allá de que sea director soy ciudadano argentino [...]” afirmó el directivo **sin miedo**.*” (Los Andes, 09/09/2013. El resaltado es propio)

*“[...] se animó a contar Raquel, preceptora de una escuela de Dorrego que quiso dejar el nombre del establecimiento **en el anonimato**. **‘Nadie se quiere meter, pero yo dije no. Hay que decir algo’**, reveló a Los Andes. ‘Esto no puede quedar así. La gente tiene que saber lo que está mandando el Ministerio de Educación a nuestros niños’.*” (Los Andes, 09/09/2013. El resaltado es propio)

Resulta también interesante observar el modo en que estos docentes controladores son retratados en algunas de las fotografías que acompañan a las notas. Respecto al uso de imágenes en la prensa gráfica, Martini (2000) sostiene que funcionan como una modalidad discursiva que apela a la atención de los lectores. Para la autora, las fotografías tienen el valor de enfatizar la agenda, ya que las notas acompañadas de material fotográfico jerarquizan su tema para volverlo relevante. Y, además, agregan la fuerza del testimonio, describiendo aquello que no alcanzan a decir las palabras. En el análisis de nuestro corpus, encontramos que muchos medios incluyen fotografías de Osvaldo Calvente, el director de la escuela de Mendoza cuya denuncia inicia la polémica. Las imágenes del director mendocino son utilizadas por medios de otras provincias, a pesar de que sus notas se basan en el testimonio de los docentes locales. Calvente se convierte en el protagonista del acontecimiento, en tanto docente que descubre el contenido de los libros inapropiados y decide denunciarlos públicamente. Su imagen representa al resto de los docentes del país, que también alzan la voz en contra de los envíos del PNL.

En distintas fotografías, Calvente es retratado en planos medios, sosteniendo los libros que pone en cuestión. Su figura está en el centro de la imagen mientras que el

entorno queda en segundo lugar, aunque por los elementos presentes podemos reconocer que no se encuentra en un edificio escolar, sino en su propia casa. Viste de manera informal y sostiene un gesto adusto, serio, que parece señalar la gravedad de la situación. Algunas notas incluyen epígrafes que funcionan como anclaje de sentido para su imagen, enfatizando su reacción frente a los libros que exhibe: “Sin palabras. El director de una escuela técnica de Maipú, Osvaldo Calvente, no puede salir de su asombro” (Diario Uno Mendoza, 07/08/2013), “Sorprendido. Osvaldo Calvente, director de la escuela técnica Villanueva, con los libros recibidos” (Clarín, 08/08/2013), “Indignado. Osvaldo Calvente, director de la escuela técnica Villanueva, de Maipú, muestra uno de los ejemplares” (Diario Uno Mendoza, 07/08/2013).



Figura N° 21 (Los Andes, 07/08/2013)



Figura N° 22 (iProfesional, 09/08/2013)



Figura N° 23 (Diario Uno, 07/08/2013)



Figura N° 24 (Clarín, 08/08/2013)

En las imágenes, Calvente posa mostrando a la cámara dos de los libros que se denuncian por ser inadecuados. En algunos casos expone sus portadas y en otros despliega sus páginas para exhibir las ilustraciones internas, apuntando con su dedo índice una viñeta en particular (Figura N° 21). En otras ocasiones ese señalamiento es reforzado por el medio de comunicación mediante un círculo rojo (Figura N° 22). En ninguna de las fotografías el director se muestra leyendo, sino que siempre mira a la cámara. Siguiendo a Verón (2003), podemos pensar que se pone en juego el eje O-O. La mirada –eje indicial del contacto– que sostiene mientras muestra los libros apunta a interpelar al espectador, guiando su atención. Al estar acompañada, además, por un gesto adusto del rostro, esta mirada pareciera adquirir aún más fuerza, enfatizando así el *efecto de verdad* de su descubrimiento. Verón postula, en su análisis del discurso político en los noticieros, que el eje O-O aporta justamente credibilidad y confianza, mientras que “subraya la importancia, el

*peso de verdad* que el enunciador atribuye a una frase determinada” (p. 9). Por otra parte, las fotografías no exhiben a Calvente en tanto lector ni en su relación con sus alumnos; sino como quien, habiendo supervisado las posibles lecturas escolares, se dirige a la sociedad para alertarla sobre las mismas. En los casos en que los libros están cerrados, se observan papeles que marcan algunas de sus páginas, lo que prueba que fueron efectivamente revisados. Estos diferentes gestos puestos en escena para apuntar lo inapropiado del material contribuyen a fundamentar la denuncia de los docentes, mientras que insisten en demostrar la labor realizada.

Finalmente, para considerar el modo en que se reconstruyen las voces de los docentes controladores, resulta de utilidad el concepto de *ethos*, que tomamos a partir de los planteos de Maingueneau (2010). Esta categoría permite atender a todo aquello que, en la enunciación, contribuye a proyectar una imagen del sujeto hablante. Se trata de rasgos producidos discursivamente aunque no explicitados en el enunciado, asociados al modo en el que se habla. Maingueneau sostiene que la puesta en juego de un *ethos* involucra a la experiencia sensible del discurso, ya que tiende a movilizar la afectividad del destinatario. En la presentación de cierto carácter y una corporalidad, se moldea una imagen de confianza que convierte al orador en un garante de lo enunciado. Observamos cómo el *ethos* de los actores escolares se muestra de manera lateral en el modo en que formulan sus reclamos, y funciona legitimando su argumentación. Conforman una imagen de educadores involucrados en el cuidado de sus alumnos; docentes que trabajan de manera cuasi heroica para proteger a una institución escolar amenazada desde el exterior. En este sentido, Tenti Fanfani (2009) explica que una de las particularidades del oficio de enseñar consiste en que el docente debe demostrar que “cuida” y que se “ocupa” de sus alumnos, y que su bienestar presente y futuro le interesa y constituye uno de los motivos que lo induce a hacer el trabajo que hace. Este componente ético se concibe, según el autor, como un requisito del buen ejercicio de la docencia. Las figuras de los docentes controladores los muestran responsables y comprometidos, ocupados en revisar los libros antes de que los niños tengan acceso a ellos, en una actitud proteccionista necesaria en la lectura literaria escolar.

### **Los docentes como mediadores de lectura en las propuestas del PNL**

A lo largo de nuestro corpus, encontramos que los enunciados que respaldan al PNL proponen otra serie de sentidos asociados a la figura de los docentes. Estas expresiones, que provienen de figuras políticas, autores de los libros, editores y del propio Ministerio de Educación, refieren a la tarea docente en términos diferentes de los propuestos para la figura de los docentes controladores, analizada en el subtítulo anterior. Adjudican a estos

actores escolares responsabilidades que no tienen que ver con la supervisión o la censura de la literatura escolar. Su trabajo se identifica, en cambio, con las tareas que corresponden a la *mediación* lectora, una forma de abordaje de lo literario que los adultos deben poner en práctica para promover la lectura entre niños y jóvenes. Veremos cómo la figura de los docentes mediadores se distancia de la de los docentes controladores, ya que no definen su accionar a partir del control de lo que los estudiantes leen, sino que se centran en los recursos que puedan poner en juego para *acercarlos* a lo literario.

Distintas declaraciones que respaldan el accionar del PNL problematizan la denuncia a sus publicaciones, planteando que la discusión no pasa por la identificación de literaturas apropiadas o inapropiadas para la escuela, sino por la necesidad de poner en juego herramientas que son indispensables para mediar entre estos textos y los estudiantes. En este sentido encontramos la siguiente manifestación de un funcionario de educación provincial:

*“El ministro de Educación, Sergio Soto manifestó: ‘Las comunidades educativas que consideren que algunos de los textos recibidos, pueden generar alguna dificultad y se necesite de otro **procedimiento para acercarlos a los lectores secundarios** tiene todo el derecho de hacerlo. Son tal vez aquellos libros que, sin desmedro de su calidad literaria y de edición, **requieren de una mediación consistente y permanente, atendiendo especialmente a los contextos de recepción** y la pertinencia de sus posibles usuarios”.* (Diario Chaco, 13/08/2013. El resaltado es propio)

Estos enunciados plantean la existencia de textos literarios que requieren de una mediación que los acerque a los lectores adolescentes. Como puede saberse, la figura del *mediador de lectura* empieza a ser nombrada en tanto tal en América Latina a finales de la década de 1990 e inicios del siglo XIX, en reflexiones sobre didáctica y LIJ influidas por los estudios comunicacionales en recepción, entre los que se encuentran, por ejemplo, los trabajos de García Canclini y los de Martín-Barbero<sup>1</sup>. En el marco de lo que se denomina *promoción de la lectura*, distintos autores se dedican a teorizar sobre el trabajo que llevan adelante los adultos sobre la lectura que los niños y los adolescentes realizan, principalmente en bibliotecas y en escuelas<sup>2</sup>. Dentro de estos desarrollos, Robledo (2012) define al mediador como quien tiene la función de “procurar que otros lean y que se formen como lectores” (p. 30). La autora identifica a la promoción de la lectura en tanto campo

---

<sup>1</sup> En el campo de los estudios culturales, trabajos como *De los medios a las mediaciones* (Martín-Barbero, 1987) y “El consumo sirve para pensar” (García Canclini, 1991) analizan los *consumos culturales* en tanto prácticas complejas en las que intervienen *mediaciones* de todo tipo como, por ejemplo, la familia, el barrio, el capital cultural y la escuela.

<sup>2</sup> Se destacan, entre otras, las publicaciones de Petit (*Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, 1999; *Leer el mundo*, 2016), Reyes (*La casa imaginaria*, 2007), Devetach (*La construcción del camino lector*, 2018) y Bajour (*Oír entre líneas*, 2014; *La orfebrería del silencio*, 2016).

específico de trabajo y, como parte de él, al mediador de lectura, figura que lleva adelante tareas definidas y requiere de conocimientos y de competencias igualmente determinados. Su tarea implica animar al lector a entablar una relación personal con los materiales de lectura, ofreciéndole claves para una mejor interpretación de los textos. Por ello, su intervención es fundamental para orientar la exploración en la lectura y procurar que los lectores, niños y jóvenes, se apropien de lo literario.

Por su parte, di Stefano y Pereira (2009) inscriben las propuestas del PNL en lo que consideran concepciones posmodernas sobre las prácticas de lectura, que se caracterizan –entre otros aspectos– por adjudicar a los docentes el rol de mediadores de lectura. De acuerdo con las autoras, en las expresiones puestas en juego por el PNL la escuela deja de concebirse como la transmisora de un saber histórico y se convierte en una institución *acompañante* de la experiencia lectora de los estudiantes que asisten a ella. De este modo, cada joven lector construye personalmente su lectura y la tarea docente consiste en crear las condiciones para que accedan a esa *experiencia*, sin interferir en sus interpretaciones. Como parte de este cambio, las dotaciones de libros del PNL rompen con los cánones literarios tradicionales, en la medida en que amplían su selección a géneros y autores que son novedosos para el espacio escolar. De este modo, parten de la idea de que la escuela debe ofrecer para leer la cultura universal sin recortes, propuesta que resulta viable en tanto los adultos responsables de la institución escolar realicen las tareas de mediación correspondientes.

Esta misma imagen que representa a los docentes mediadores también puede evidenciarse en los videos institucionales incluidos en la nota *“Cuál es el límite: escándalo por los libros que la Nación mandó a las escuelas”* (Sitio Andino, 07/08/2013). En la presentación del PNL que realizan, destacan a los docentes como figuras relevantes para la puesta en marcha de una política centrada, principalmente, en la escuela. Esto es explicitado en una frase de la voz en *off* que dice: *“entendemos que el trabajo de los mediadores es clave en la formación del recorrido lector”* (Sitio Andino, 07/08/2013). Sin embargo, si bien la tarea docente es fundamental, el video no los exhibe en tanto actores centrales de las escenas de lectura, sino como presencias que favorecen la práctica de sus estudiantes. Es decir, mediadores que acompañan la experiencia literaria de los niños y de los jóvenes. Así, mientras que los docentes controladores se destacan como protagonistas de las prácticas de lectura escolar, en sus tareas de protección y de selección literaria, los videos de PNL se centran, en cambio, en las imágenes de los niños y los jóvenes que leen. En ellos, los docentes sólo intervienen en la lectura de sus estudiantes para facilitar su vínculo con el material literario, pero no son los protagonistas de la práctica.

A lo largo del video se muestran numerosas figuras de docentes, bibliotecarios y directivos que se desenvuelven en distintas tareas vinculadas a la presencia de lo literario

en la escuela. Podemos verlos, por ejemplo, dirigiendo una ronda de lectura en la biblioteca (Figura N° 27), leyendo junto a los estudiantes en el aula (Figura N° 25), conversando con sus alumnos o dando testimonio de la visita de un escritor.



Figura N° 25 (Sitio Andino, 07/08/2013)



Figura N° 26 (Sitio Andino, 07/08/2013)

Las figuras N° 25 y 26 exhiben a dos maestras leyendo en el aula. En ellas, vemos cómo guían la lectura de los estudiantes con un libro en la mano. En la primera podemos apreciar a una docente de nivel primario en una disposición muy tradicional del aula escolar: ella se encuentra de pie junto al pizarrón, frente al grupo de alumnos que permanecen sentados. Desde el frente del aula, la profesora lee en voz alta, mientras los chicos siguen la lectura en sus propios libros, desde los pupitres. En la segunda captura de pantalla, vemos a una docente de nivel inicial que está sentada en el piso para mostrar un libro ilustrado a una niña pequeña, mientras las miradas de ambas se enfocan en las páginas. Observamos que en estas imágenes la lectura escolar es representada como una lectura compartida, entre las docentes y sus estudiantes. No se retratan individualidades lectoras, sino que se expresa a la lectura en tanto práctica social, en la que la mediación del adulto permite la aproximación a los libros y orienta en ellos la mirada de los niños. Desde los trabajos sobre promoción de la lectura mencionados, Petit (1999) considera fundamental el encuentro entre los lectores y los mediadores, ponderando la tarea de éstos últimos para introducir a los niños y los jóvenes en la cultura de los libros. En la visión de la antropóloga, estos mediadores se deslindan de las figuras de los maestros que monitorean la lectura de los alumnos o que les imponen un tipo de literatura, para pasar a acompañarlos y compartir sus búsquedas personales.

Encontramos otra escena de lectura escolar mediada en la siguiente secuencia, que incorpora las voces de sus participantes:



Figura N° 27 (Sitio Andino, 07/08/2013)

Este fragmento retrata a una docente o bibliotecaria, sentada en una ronda de estudiantes adolescentes al interior de una biblioteca. Todos sostienen un ejemplar del mismo libro y ella pregunta:

*Docente: ¿Quién quiere empezar a leer? ¿Un pedacito cada uno? ¿Por derecha o por izquierda?*

*Estudiantes: ¡Por allá! ¡Por allá!*

*Docente: ¿Por allá? ¿Andresito? (risas generales)*

Vemos que la docente inicia una lectura grupal a través de una pregunta disparadora, con la que invita a los estudiantes a que lean en voz alta. El primer plano de su rostro enfatiza sus palabras, que funcionan como guía para que la actividad tome su curso. El tono es ameno y relajado, lo que parece indicar que no da órdenes, sino que motiva a los jóvenes a empezar a leer. A su vez, se revela cierta confianza y cercanía entre ella y sus estudiantes, tanto en el modo en que se dirige a uno de ellos usando su apodo (*Andresito*) como en las risas cómplices que surgen cuando algunos de ellos evitan ser los primeros en leer. Estos gestos enfatizan, nuevamente, la relación entre la docente y los jóvenes en tanto aspecto fundamental de la práctica de lectura que llevan adelante y a modo de sostén de la mediación puesta en juego. A partir de estos recursos que proponen un triángulo docente-libro-estudiantes, el video apela a la emotividad de los espectadores y construye una representación de la mediación lectora como práctica que pone en juego un vínculo afectivo.



Figura N° 28 (Sitio Andino, 07/08/2013)

Por último, observamos un tipo de plano que se repite a lo largo de los videos, que también contribuye a la construcción de la figura del docente mediador. Como parte de la figura N° 28, vemos tres capturas de grupos de niños cuyos gestos corporales y mirada atenta indican que están escuchando una lectura. Mientras, un libro abierto asoma y entra a cámara desde un ángulo de la pantalla. Este libro es sostenido por manos adultas que, junto con las miradas del grupo, dan la pauta de la presencia de un lector. De este modo, se construye la imagen de un docente que permanece en un segundo plano mientras ofrece a

los estudiantes una lectura en voz alta. Se trata de docentes mediadores que permiten el encuentro de los niños con la lectura oral, mientras los primeros planos de los rostros infantiles hacen que su escucha sea la protagonista de la escena. La narración oral y la lectura en voz alta son prácticas tradicionales de los primeros años de la escolaridad, que los enfoques de la promoción de la lectura en tanto herramientas de mediación lectora (Bombini, 2006; Seoane, 2004). El acto de leer en voz alta para otros se percibe como una invitación a la posterior lectura de un libro, es decir, una manera de incitar a los niños a que lean textos escritos. Pero, además, estos enfoques se proponen revalorizar la oralidad, históricamente desestimada en favor de la cultura escrita por parte de la escuela y otras instituciones académicas. En este sentido, las prácticas orales se conciben como un encuentro con lo literario que tienen un peso propio, no sólo en función de la palabra escrita. Vemos que distintos narradores orales tienen una presencia importante en los videos analizados, retratados en funciones de narración de las que participan grupos escolares. También se incluyen variadas escenas de niños y de adolescentes que escuchan las voces de los docentes, de los bibliotecarios y de los escritores.

Además de la narración y la lectura en voz alta, la promoción de la lectura contempla al diálogo como una forma potente de mediación lectora. Vemos también una imagen que apela a esta forma en la figura N° 27 analizada previamente, que retrata una *conversación literaria* entre un grupo de estudiantes y su docente. Al respecto, Seoane (2004) explica que este tipo de diálogo permite un trabajo de interpretación compartido, en el que la lectura se convierte en una actividad social de negociación de significados.

Por otro lado, también encontramos enunciados que refieren a la mediación docente en la respuesta que emite el Ministerio de Educación ante el reclamo de la escuela mendocina. Su comunicado oficial, replicado en distintos medios, propone una mirada sobre la tarea docente en relación con la lectura escolar y los envíos de libros del PNL:

*“Esta colección ha sido pensada para acercar a los alumnos del ciclo básico y del ciclo orientado de la Escuela Secundaria múltiples lecturas de los géneros tradicionales y de los nuevos géneros –tales como la historieta, la novela gráfica y el libro-álbum– que involucran lenguajes y formatos poco explorados hasta hoy en la escuela y, muchas veces, **lejanos en apariencia al mundo adulto. No es su objetivo trabajarla en el aula, sino que los alumnos, orientados por un bibliotecario o por los profesores** de distintas áreas, puedan recorrerla desde distintos itinerarios posibles. Será **tarea del profesor o el bibliotecario contextualizar** las obras en el tiempo y espacio en el cual han sido concebidas, para acortar la distancia entre la obra y sus posibles lectores. Dicho material, no es de carácter obligatorio y **los docentes evalúan la pertinencia y el abordaje pedagógico** de los mismos en el aula.”* (Los Andes, 09/08/2013. El resaltado es propio)

El comunicado citado remarca la idea de que los destinatarios de los libros son los alumnos del nivel medio y concluye que no están pensados para el trabajo –docente – en el aula. El lugar de docentes y bibliotecarios es el de acompañar, *orientar*, las posibles lecturas de esos destinatarios juveniles. Desde esta perspectiva, su tarea no tiene tanto que ver con el acto de proteger o recortar lo que los adolescentes puedan llegar a leer, sino con prácticas propias de un mediador de lectura, en tanto figura que *contextualiza* y *acorta distancias* entre la literatura y sus lectores infantiles y juveniles. De acuerdo con esta respuesta, los docentes sí tienen la autoridad para decidir si incluyen estos libros en su práctica en el aula, pero no para retirarlos del resto de los espacios escolares, en donde por el contrario, se les asigna la tarea de mediación.

Aclarando que los libros no son obligatorios, en su réplica el Ministerio se despega de una posible imagen de autoridad imperativa que ordenaría a los docentes cómo trabajar. Y a pesar de indicar cuáles son sus tareas respecto a la lectura de los alumnos, deja claro que no está forzándolos a utilizar los libros que cuestionan. Al mismo tiempo, se propone una práctica de la lectura que, si bien se desarrolla en la escuela, no implica las mismas lógicas de enseñanza de los contenidos curriculares obligatorios. Los libros del PNL se caracterizan como textos novedosos y *lejanos al mundo adulto*. Es decir, es probable que los docentes desconozcan estos géneros, ya que su lectura no suele ser explorada en la escuela ni es usual entre el público lector adulto. Como vimos, es precisamente en la ampliación del canon de lecturas posibles en donde el PNL –en tanto política del sistema educativo– construye su perfil novedoso y renovador (di Stefano y Pereira, 2009). Por otra parte, al adjudicar a estos materiales el carácter de *nuevos*, los enunciados analizados dejan a las lecturas escolares, que los docentes sí conocen, en el lugar de lo *viejo*. Se plantea, de este modo, una tensión entre los hábitos tradicionales de quienes trabajan en la escuela y la introducción de las propuestas literarias actualizadas, de la mano del PNL.

Para pensar esta tensión volvemos sobre los planteos de Robledo (2010), quien explica que los desafíos que propone la promoción de la lectura cuestionan el papel tradicional de la escuela. Ya no se trata de transmitir información o de enseñar a leer y a escribir de modo mecánico y repetitivo, sino de incorporar en los hábitos de niños y jóvenes a la lectura y la escritura en tanto prácticas sociales y culturales, significativas para su vida cotidiana. Para la autora, estas concepciones objetan las estructuras de poder de la institución escolar y su inclinación por controlar los aprendizajes. Y plantean la necesidad de que los adultos responsables de la mediación adquieran recursos específicos para desempeñarse en tanto mediadores, conforme a lo que veremos a continuación.

## La formación docente y la mediación como un saber específico

Vemos que, planteado en términos de mediación, el trabajo docente se distancia de los objetivos que tienen que ver con la enseñanza o la transmisión de contenidos literarios. Se trata de una tarea específica, que requiere de las habilidades y los recursos propios de la promoción de la lectura. De esta manera, en los extractos del corpus, las competencias necesarias para trabajar en la escuela con los libros del PNL ya no se conciben como inherentes a la formación que los docentes poseen. Se construye así una línea semántica que sugiere la necesidad de que los docentes posean conocimientos adicionales, relativos a la mediación lectora, para abordar los formatos novedosos de los libros que las escuelas reciben por parte del Estado.

*“Ante la cuestión de la no obligatoriedad de trabajar el material en clase [...] es necesario que los educadores que arman sus planes de lectura anual **cuenten con las herramientas necesarias para seleccionar un determinado título.**”* (SobreTiza, 12/08/2013. El resaltado es propio)

*“Sin dudas es algo sobre lo que hay que trabajar. No alcanza con que haya una unidad dedicada ‘a la historieta’ o ni siquiera ‘a la historieta argentina’ en la currícula escolar obligatoria (que la hay), sino que **además debe formarse a los docentes en ella.**”* (Cuadritos, 11/08/2013. El resaltado es propio)

*“Hay gente que está a favor de que estos textos estén en contacto con los chicos, mediados por adultos, docentes **especializados.**”* (La Nación, 09/08/2013. El resaltado es propio)

Según estos enunciados, los docentes no cuentan con los conocimientos de mediación *per sé*, sino que estos se les deben brindar en capacitaciones o formaciones que los especialicen en LIJ. Como vimos en la introducción a este trabajo, el PNL se funda dentro de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente, en base a dos líneas de acción prioritarias: la dotación de libros y la formación de docentes. Maestros, bibliotecarios y otros agentes culturales vinculados a la infancia y la juventud son concebidos como actores fundamentales para el desarrollo de la lectura en la comunidad. Para ello, se planea la implementación de un dispositivo de formación en red, que llegue a los docentes de todos los niveles educativos de las distintas provincias. Con base en esta idea de formación, diversas publicaciones del PNL procuran interpelar a los agentes de la educación en tanto lectores, entendiendo que el trabajo sobre las prácticas de lectura de los adultos tiene una incidencia primordial en el rol que puedan asumir como mediadores con los niños y los jóvenes. Otro de los aspectos sobre los que se trabaja tiene que ver con las prácticas literarias vinculadas a la oralidad, mencionadas anteriormente. El Plan ofrece

talleres coordinados por narradores orales para docentes de todos los niveles educativos y otros miembros de la comunidad.<sup>3</sup>

Encontramos que la formación docente como método para promover la lectura de los estudiantes es propuesta en los enunciados identificados con el PNL que forman parte de nuestro corpus. Por ejemplo, en uno de los videos institucionales que un medio toma, una voz en *off* explica lo siguiente:

*“Talleres de lectura y escritura, cursos de **formación y perfeccionamiento para docentes y bibliotecarios**, y provisión de libros y textos a bibliotecas, son las principales líneas de acción que desarrollamos, con el objetivo de fortalecer la presencia de la lectura en la escuela. Y promover el encuentro entre docentes, estudiantes, y de la comunidad toda con el libro y la literatura.”* (Sitio Andino, 07/08/2013. El resaltado es propio)

De acuerdo con este fragmento, el PNL se propone acercar la literatura a los estudiantes y también a los docentes. Al mismo tiempo, vemos de qué manera estos videos presentan escenas en las que los docentes son figuras activas, no destacadas individualmente sino integrando el entramado que permite la ejecución del Plan en sus escuelas. Es decir, además de las imágenes que los retratan como mediadores, encontramos secuencias que los muestran como participantes de capacitaciones y de charlas a cargo de especialistas en literatura, roles que asumen desde el lugar de destinatarios de las acciones del PNL.



Figura N° 29 (Sitio Andino, 07/08/2013)

Esta secuencia exhibe una capacitación a docentes a cargo del escritor Luis María Pescetti, cuya voz en *off* discurre acerca de los temas que debe abordar la literatura destinada a la infancia y la adolescencia. Vemos en las imágenes que los docentes se encuentran fuera del espacio escolar, sentados en silencio en las butacas de un auditorio, en una actitud de escucha atenta. En esta situación invierten su lugar tradicional al frente de

---

<sup>3</sup> Un folleto institucional del PNL publicado en 2006 detalla: “En cada encuentro de capacitación, los docentes practican cómo seleccionar los textos apropiados para narrar, es decir, cuáles relatos tienen las condiciones necesarias para ser narrados y que generen atención, entusiasmo y reflexión, y cuáles son los pasos y los recursos para preparar ese relato. En esta línea, además de tomar la narración oral como una forma de promocionar la lectura, es importante que no sólo los maestros, los bibliotecarios y los profesores sean capacitados y estimulados a narrar. También los chicos, los jóvenes, los abuelos y otros miembros de la comunidad merecen aprender y a contar cuentos e historias –reales o de ficción–.” (Citado en Bombini, 2006).

una clase, para posicionarse como estudiantes. Esta inversión es enfatizada en la edición del video, que pasa inmediatamente del primer plano de un docente espectador al de un niño con guardapolvos escuchando una clase desde su banco escolar. Los docentes se configuran así como mediadores *en formación* y, en tanto tales, destinatarios de políticas especialmente delineadas para ello.<sup>4</sup>

Por otra parte, encontramos que distintas declaraciones registradas por los medios gráficos sugieren que la falta de herramientas de mediación es una carencia que hace que los docentes se desenvuelvan insuficientemente en su trabajo. Según esta mirada, el rechazo de los docentes controladores a los libros del PNL revela en realidad su desconocimiento sobre materiales de lectura infantil y juvenil. Sus objeciones a los libros enviados se adjudican ya no a sus saberes sobre literatura, como se propone en la figura de los docentes controladores, sino a su incapacidad para abordar las publicaciones novedosas del PNL.

*“Las acusaciones resultan, cuanto menos, sorprendentes, por no decir ridículas y hasta reveladoras de la **falta de formación artística y pedagógica** de quienes las emiten [...] No es difícil intuir que **ni docentes ni director estaban capacitados** para lidiar con obras del tenor de *El inspector Justo* u otras de las enviadas.”* (Cuadritos 11/08/2013. El resaltado es propio)

*“Claro, el problema, muchos lo dicen, es que **los docentes no están capacitados para afrontar lo que los chicos necesitan**, pero con eso no hacemos nada. Hay que revertir la situación, ya la escuela no está al servicio de tabúes o creencias propias del establecimiento donde uno esté, **hay otro enfoque de educación integral y aunque haya docentes no formados para ese modelo**, existen herramientas para capacitarse [...] **es una cuestión de elección [...] supone que el docente se ponga a trabajar.**”* (Unidiversidad, 12/07/2013. El resaltado es propio)

Observamos que estos enunciados plantean la falta de formación como un cuestionamiento hacia los mismos docentes. Esta perspectiva les adjudica la responsabilidad de actualizarse y adquirir nuevas herramientas, entendiendo a la capacitación en tanto un “deber” que es inherente a su trabajo. A su vez, en estas expresiones vuelve a aparecer una tensión entre lo novedoso de ciertas prácticas y saberes del sistema escolar y la reacción de algunos docentes que no están capacitados para ese modelo. Solucionar este desajuste es tarea de los mismos docentes y depende de su

---

<sup>4</sup> Cabe mencionar que la consideración de los docentes como destinatarios del PNL no es una constante en la implementación del plan. Las capacitaciones y las acciones dirigidas a los mediadores escolares se llevan adelante de manera discontinua. El año 2008 marca una ruptura en los lineamientos de acción de la política, que cambia de coordinación y deja de pertenecer a la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente, para pasar a depender de la Secretaría de Educación. Como parte de este desplazamiento, sus destinatarios principales ya no son los docentes sino los estudiantes, niños y adolescentes de las escuelas del país.

decisión de *ponerse a trabajar*, es decir, no actualizar su formación equivale a no cumplir con sus tareas laborales. En este caso, lo novedoso de los libros del PNL se relaciona con la introducción de la ESI en la enseñanza escolar y con lo que niños y jóvenes *necesitan* abordar. Estos nuevos contenidos se caracterizan como parte de un enfoque que se enfrenta a las prácticas conservadoras de distintos establecimientos, en este caso identificadas con temas tabú y dogmáticos. El conflicto por los libros del PNL también aparece vinculado con la implementación de la ESI en otras notas:

*“Los retrógrados y pacatos que siempre aparecen ante estas iniciativas, y que suelen ser de lo más vociferantes [...] Lo paradójico es que, mientras algunos se rasgan las vestiduras, [...] en las escuelas, de gestión pública y privada, de todo el país se implementa la Educación Sexual Integral.”* (ADN Río Negro, 15/08/2013)

En estos enunciados los cuestionamientos a los libros del PNL son descalificados al acusar a quienes los formulan de *retrógrados* y *pacatos*, y asociar a sus instituciones con *creencias* y *tabúes*. Estas construcciones ubican a los docentes controladores en contraposición a un nuevo modelo escolar identificado con la ESI, que transita en 2013 sus primeros años de implementación. Los presentan como personajes anticuados, desinteresados de los cambios y novedades que atraviesan al sistema educativo, y arraigados por ello a prácticas y saberes obsoletos.

Mientras que estos argumentos señalan la falta de voluntad de los docentes para actualizar su formación, distintas investigaciones teóricas se preguntan por las respuestas que efectivamente ofrece el Estado a sus necesidades de capacitación. Destacamos, por ejemplo, el trabajo de García (2020) quien plantea que el PNL careció de acciones que garantizaran el encuentro de los docentes con el material literario puesto a disposición. Por lo tanto, se esperaba que esa lectura e investigación, como tantas otras actividades, fuera parte de una práctica profesional, sin garantizar “ni los tiempos, ni los espacios, ni los intercambios que faciliten los modos de revisión o ampliación de las experiencias de lectura de los propios docentes” (p. 191). La autora señala que los planes estatales de promoción de la lectura en Argentina se caracterizan por relegar a docentes y bibliotecarios, a pesar de que reconocen su rol central en la formación de lectores.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> En este sentido, Bordat-Chauvin (2015) advierte que, a diferencia de Argentina, las políticas públicas de lectura en México disponen de espacios para que los docentes conozcan los libros que las escuelas reciben. Para García (2000), las dificultades que las políticas argentinas encuentran para focalizarse en los docentes y posicionarlos como mediadores de lectura tienen que ver con que estas acciones requieren de largos plazos para mostrar resultados. En este punto la falta de sistematicidad es una deficiencia de nuestros programas de lectura, que por años se vieron atadas a vaivenes políticos.

## La promoción de la lectura en manos de los docentes, según las voces que cuestionan al PNL

Finalmente, encontramos que la tarea de mediación como parte del trabajo docente no sólo es sugerida desde las voces afines al PNL, sino que también se formula en algunos medios que polemizan con sus envíos de libros. A diferencia de los enunciados analizados anteriormente, en estas notas la formación docente ya no es responsabilidad del sistema educativo ni comprende temas de políticas estatales de lectura. Se trata de expresiones que desconocen las acciones institucionales llevadas adelante por el PNL y responsabilizan a los docentes en su rol de promotores individuales de la lectura infantil y juvenil. Para ilustrar este punto resulta elocuente la nota *“Cómo se eligen los libros que llegan al aula”* (Clarín, 12/08/2013). A pesar de su título, que parece dar una indicación muy precisa sobre el contenido a desarrollar, esta publicación empieza describiendo el accionar estatal, pero da un giro temático y concluye que la promoción de la lectura es una responsabilidad casi exclusiva de los docentes. En principio, distintos especialistas son consultados acerca de las acciones necesarias para promover la lectura de los niños y los jóvenes. En sus respuestas hacen referencia a los roles que deben asumir la escuela, los padres y los docentes al respecto. En estas respuestas proponen una responsabilidad compartida entre esos tres actores, no obstante, la edición de la nota enfatiza la tarea docente, presentándose como la encargada de garantizar la lectura infantil y juvenil.

*“El maestro, en todas las estrategias que pueda crear y desarrollar, **debe involucrarse él mismo como lector** y tratar de **hacer actividades que también integren a las familias**”, agrega Bettina Caron, docente, escritora y especialista en literatura infantil y juvenil de la UBA [...] Los especialistas subrayan que **el docente debe conocer tanto los libros como a sus alumnos: ‘Debe poner especial atención en la selección de los textos, y saber cuáles son los que más van a prender en sus alumnos: por eso es clave que los conozca**”, dice Echevarría.” (Clarín, 12/09/2013. El resaltado es propio)*

Mientras que para la familia solo se postula un rol importante en el fomento de los hábitos de lectura de los niños y los adolescentes, para los docentes se desarrollan toda una serie de prácticas que deben llevar a cabo. De acuerdo con esta nota, los docentes deben *ser lectores, involucrarse, conocer los libros, conocer a sus alumnos* y realizar una *selección atenta*. Por si todas estas acciones no fueran suficientes, se agrega que también deben *integrar a las familias*. Es decir, la tarea docente no se limita al trabajo con sus alumnos al interior de la escuela, sino que, además, deben convertir a los padres en mediadores de lectura del hogar. Los docentes como mediadores tienen un apartado especial en la nota, *“Claves para los docentes”*. Allí se enumeran una serie de prácticas que hacen a la mediación de la lectura: *ofrecer diversidad, cuidar la calidad estética, investigar,*

*conocer al lector* (Clarín 12/08/2013), entre otras. Estas claves no se enuncian a modo de consejos, sino en tanto acciones que deben formar parte de su trabajo cotidiano. Las herramientas de mediación no constituyen contenidos que puedan adquirir en capacitaciones, sino aptitudes que deben desarrollar a partir de su vocación o interés en el tema, siguiendo la lista de claves presentada.

La nota incorpora una fotografía (Figura N° 30) que insiste en el papel central de los trabajadores escolares en la formación de lectores. En ella se ve a una niña leyendo un libro junto a una persona adulta vestida con delantal, que indica que se trata de una docente de nivel inicial. Ambas se encuentran en un espacio al aire libre, por lo que la escena no se identifica con una lectura escolar de aula, sino con una actividad de esparcimiento. El epígrafe ancla el sentido de la imagen, señalando que la escena se desarrolla en la escuela: *“Hoy el panorama editorial ofrece una gran variedad de títulos y autores, lo que vuelve más importante la tarea de selección de las escuelas”* (Clarín, 12/09/2013).



**Figura N° 30** (Clarín, 12/09/2013)

De manera similar a las imágenes de los docentes mediadores propuestas por el PNL, vemos que en esta fotografía la maestra es retratada en una escena de lectura junto a su alumna. Se trata de una lectura compartida, en la que la adulta se agacha para estar a la altura de la niña. Las miradas de ambas se dirigen al libro, en cuya portada se llega a ver que se trata de *La Sirenita*, un clásico de la LIJ. La docente no es la protagonista de la imagen ni mira a cámara, como lo hace el director mendocino que cuestiona al PNL, Calvente. No se trata de la figura del docente controlador, que declama qué es lo apropiado y lo inapropiado para la lectura de sus alumnos, sino de una maestra en plena tarea de mediación. Además, encontramos que, en la versión en papel de la misma nota, la fotografía no se incluye como parte de la bajada principal, sino que se utiliza para ilustrar un apartado titulado *“Una jornada dedicada a la lectura”*. A diferencia de la versión digital, el epígrafe no hace mención al trabajo de las escuelas sino que promociona la *Maratón Nacional de Lectura* a realizarse en días posteriores a la publicación. Se trata de un evento organizado por la Fundación Leer, organismo asociado con el Grupo Clarín, que prevé la participación de *“familias, escuelas, bibliotecas y otras instituciones”*. En el relevo de sentido

(Barthes, 1964) propuesto por el epígrafe, la labor de la docente retratada se enmarca en la acción de una fundación perteneciente al sector privado. Se desliga de este modo de las acciones públicas desarrolladas por el Estado que son aludidas en el título de la nota.

De acuerdo con lo que vemos, los medios que polemizan con el PNL proponen que los bibliotecarios y a los docentes son responsables casi exclusivos de la promoción de la lectura, y los representan en su labor individual. No se trata de una “población docente” como destinataria de programas de formación o de agentes beneficiarios de una política estatal. Las capacitaciones brindadas por parte del PNL no son mencionadas en ninguna de las notas que cuestionan los libros enviados. Encontramos que estas formas de referir a los actores escolares a partir de su desempeño personal, y no como un colectivo de trabajadores, está en línea con una idea sostenida en otros artículos, por ejemplo, en el diario Clarín. Mientras algunas notas cuestionan las políticas estatales en educación y su gasto, cuestionamiento que veremos en el próximo capítulo, otras enaltecen casos individuales de vocación y devoción docente, como las tituladas “*Lección de vida: Un profesor le donó un riñón a un ex alumno*” (Clarín, 09/08/2013) y “*Premian a maestros destacados*” (Clarín, 12/09/2013). Ambas se publican compartiendo página con las noticias de la polémica analizadas.

### **Conclusiones preliminares**

En este capítulo nos propusimos efectuar un recorrido por diferentes sentidos que se asocian a la figura de los docentes en nuestro corpus. En primer lugar, vimos de qué manera los medios que polemizan con el PNL dedican un espacio mayoritario a la reconstrucción de los argumentos de los *docentes controladores*, exhibiéndolos como trabajadores comprometidos y ejemplares, cuya tarea se centra en supervisar la literatura que ingresa a la escuela. Luego, analizamos la figura de los *docentes mediadores*, que difiere de la de los controladores al proponer que su trabajo consiste en la promoción de la lectura y no en la censura de los contenidos literarios a los que sus estudiantes acceden. Como parte de esta figura, notamos que los enunciados afines al PNL proponen que la mediación requiere de las herramientas y de los recursos que no están dados en la formación de base de docentes y bibliotecarios, agentes que deben actualizarse para adquirirlos. Por último, notamos que los medios que cuestionan al PNL también formulan esta idea de mediación docente, aunque no encuadran su trabajo ni su capacitación en planes institucionales o gubernamentales que los contemplen. Como veremos más en detalle en el siguiente capítulo, dedicado al rol estatal en la lectura infanto juvenil, ciertas representaciones desligan al Estado de la responsabilidad de promover la lectura en la sociedad y disocian la lectura literaria de cualquier política pública.

## Capítulo 3.4

### El rol del Estado en la promoción de la lectura de niños y jóvenes

En el apartado dedicado a la contextualización de nuestro objeto de estudio vimos que la lectura infantil y juvenil se configura históricamente influida por las campañas y los programas estatales. El Estado argentino interviene no solo en la institucionalización de las prácticas de lectura escolares sino también, de manera indirecta, en el desarrollo de una industria editorial dedicada a la LIJ. Teniendo en cuenta este desarrollo histórico, en el presente capítulo nos interesa observar de qué manera los medios analizados refieren al Plan Nacional de Lectura y cómo en ellos se vincula al Estado con la promoción de la lectura. Para ello, comenzaremos por observar el modo en el que se refieren al PNL. Si bien el escándalo mediático se inicia como respuesta a una acción estatal con objetivos explícitos, la mención a esta política pública no resulta tan evidente. Luego, nos centraremos en lo que los diferentes medios dicen acerca de las acciones de dotación de libros. Veremos que las compras estatales son entendidas en términos de inversión o de gasto, en base a las posturas que se asumen respecto a esta política. En relación con estas compras, atenderemos también a la manera en el que las distintas expresiones caracterizan el vínculo entre el Estado y el mercado editorial. Finalmente, nos dedicaremos a analizar cómo en distintos medios se formula una retórica en torno a *lo sospechoso* para desacreditar el accionar estatal en materia de promoción de la lectura.

#### Representaciones mediáticas del Plan Nacional de Lectura

En primer lugar, nos interesa observar de qué modo se presenta el PNL en las notas que incorporan textos escritos y audiovisuales producidos por el Ministerio de Educación y otros organismos gubernamentales. Como vimos, distintos medios replican su comunicado de respuesta ante la denuncia y una nota incluye dos videos institucionales, embebidos desde Youtube. En la inclusión de estos textos –que podemos considerar *oficiales*– el PNL es caracterizado en tanto política pública que impacta en distintas dimensiones de la sociedad. En principio, el comunicado de respuesta se focaliza en defender la colección literaria enviada, aclarando que la misma fue seleccionada por una Comisión Asesora Nacional, *“integrada por especialistas en literatura infantil y juvenil designados por cada una de las 24 jurisdicciones”* (La prensa, 08/08/2013). Destaca de este modo el carácter federal del PNL y, al mismo tiempo, subraya la transparencia del proceso de dotación, que como veremos, es puesta en cuestión por distintos medios.

Por otro lado, el video “*Presentación Programa ‘más libros en las aulas’ y 118 nuevas escuelas. Institucional*” (Sitio Andino, 07/08/2013) es producido por la Casa Rosada y describe, en términos más generales, los avances en materia educativa que realiza el Estado nacional. Este video se inicia con imágenes de una conferencia de prensa a cargo de la presidenta Cristina Fernández y describe la dotación de libros como una acción ligada a la escuela pública. Esta ligazón es enfatizada sobre el final con una frase enunciada por la mandataria en dicha conferencia:

*“Nada más democratizador, nada más igualador, nada más nivelador que la educación pública y gratuita. En todos los niveles. Porque vamos por más siempre, y sobre todo en educación.”* (Sitio Andino, 07/08/2013)

Si bien lo analizaremos más en detalle, es importante resaltar que en este video la dotación literaria se muestra como una iniciativa con implicancias en la política económica del gobierno, al señalar la inversión que representan las compras de libros para la industria editorial, gráfica y del papel. La promoción de la lectura en manos del Estado es referida exclusivamente a partir de la entrega de materiales literarios a escuelas, acción que se entiende en tanto inversión en el sistema educativo público –a pesar de que se incluyen imágenes de escuelas privadas, que también fueron contempladas en la dotación por el PNL–, destacando su impacto en el crecimiento de la industria nacional. Las imágenes y los audios de la presidenta se incorporan en el inicio y cierre del video, enmarcando estas acciones como logros de su mandato. A pesar de que se trata de una distribución articulada por el PNL, el plan no es mencionado en tanto tal, ni lo son las otras acciones de promoción de la lectura que el Estado pone en juego además de la distribución de material.

El segundo video incorporado por el medio digital se titula “*Plan Nacional de Lectura de Argentina*” (Sitio Andino, 07/08/2013) y es producido por el Ministerio de Educación. Este video se inicia con una voz en *off* que se refiere al PNL como un “*programa del Ministerio de Educación de Argentina que trabaja en todo el país para la formación de lectoras y lectores*”. La voz del locutor asume una primera persona plural, formulando un nosotros inclusivo que narra las acciones realizadas. Estas acciones incluyen la dotación de libros, pero también la formación de mediadores, visitas de escritores a escuelas, creación de espacios de lectura, entre otras. En los capítulos anteriores analizamos la construcción de estas escenas, que proponen la idea de una política estatal que aborda de manera integral las prácticas literarias, actuando en diversos niveles y espacios sociales, aunque fuertemente anclada en la escuela.

Por fuera del comunicado del Ministerio y del último video citado, las menciones al PNL en los medios analizados son difusas y muy poco frecuentes. A la hora de contextualizar la polémica, estos refieren a un envío gubernamental de libros a escuelas,

pero omiten encuadrar esta acción en una política pública con intenciones y fundamentos explícitos. Las notas que polemizan con la acción estatal hacen referencia al PNL nombrándolo de manera incorrecta, como por ejemplo *“Programa Nacional de Lectura”* o *“Plan Nacional de entrega de Libros”*. Esta última, la forma más repetida, reemplaza la palabra *lectura* por la expresión *entrega de libros*, planteando la idea de un plan que se dedica exclusivamente a la dotación de material. Otra forma en la que los medios refieren al PNL es adjetivándolo, como por ejemplo en el siguiente titular: *“Plan Nacional de Lectura del gobierno nacional”* (Cuadritos, 11/08/2013). Esta alusión a la gestión gobernante también se da en formas que omiten la mención al programa y adjudican la entrega de libros directamente a funcionarios o instancias gubernamentales, como: *“El Gobierno envió libros eróticos a escuela de Mendoza”* (Perfil, 08/08/2013) y *“El ministro de Educación de la Nación, Alberto Sileoni, respaldó la iniciativa del Gobierno nacional”* (Letra P, 09/08/2013). En estos enunciados, la distribución de libros se atribuye directamente a la gestión gobernante de Cristina Fernández o al ministro de educación Alberto Sileoni. Incluso, sus nombres son explicitados personalizando aún más la responsabilidad por el material enviado: *“Polémica: el Gobierno de Cristina mandó a las secundarias de Mendoza historietas con contenido sexual”* (Diario Uno, 07/08/2013), *“Petitorio para exigir al Ministro Sileoni que no envíe pornografía a las escuelas”* (Lanoticia1.com, 12/08/2013). Se puede señalar que el debate ilustra cierta *partidización* de la política pública, al adjudicar las acciones ejecutadas a ciertos funcionarios gubernamentales más que a las incumbencias del Estado. En este sentido, se relega el hecho de que el PNL se trata de una iniciativa desplegada en el espacio público, ejecutada con recursos estatales y proyectada en el largo plazo, tal como detallamos al describir los rasgos que hacen a una política pública de lectura.

De este modo, la dotación de libros a escuelas aparece en estos enunciados descontextualizada de una política estatal más amplia de promoción de la lectura y dependiente de la gestión gobernante del momento. No se concibe como una acción que el Estado deba ejecutar para responder a necesidades de la sociedad sino en tanto iniciativa de funcionarios o gobernantes que responden a sus intereses particulares. En algunos casos, se sugiere que esos intereses no están revelados, mientras que en otros se infiere que se trata de entregas para sumar adhesiones partidarias:

*“En los años electorales las compras de Educación aumentaron exponencialmente.”* (Los Andes, 08/08/2013)

En este enunciado, por ejemplo, se deja implícito que las compras estatales se realizan con fines electorales, como una acción demagógica desplegada especialmente en momentos en los que se necesitan votantes. Por otro lado, las distintas notas que

responsabilizan al gobierno de turno por el envío de los libros considerados *polémicos* se enlazan en una discursividad que también cuestiona su gestión del sistema educativo.

*“El Gobierno volvió a dar un paso en falso en lo que respecta a la educación.”* (Medios y Opinión, 08/08/2013. El resaltado es propio)

*“La educación está mal por donde se la mire y esto es parte de la improvisación que existe a nivel nacional y a nivel provincial.”* (Los Andes, 08/08/2013)

Estas expresiones se enmarcan en una caracterización del sistema educativo como un sistema en crisis, que responsabiliza a los gobernantes, ejecutores del PNL. A continuación, veremos que una de las críticas más repetidas a su gestión educativa tiene que ver con el gasto estatal destinado al sector, que se considera excesivo. Este cuestionamiento aparece tanto en las notas analizadas como en otros textos y paratextos que se publican en los mismos medios, y contribuyen a la desacreditación del Estado y su implementación de políticas públicas.

### **Compras estatales de libros: entre la inversión estatal y el gasto público**

Tanto las expresiones que cuestionan los envíos del PNL como las que los respaldan comparten una forma recurrente para referirse a las compras estatales de libros. Este modo enfatiza las cantidades numéricas para hablar de, por ejemplo, montos pagados por el Estado, ejemplares publicados o material distribuido. La sola mención de cifras que no se correlaciona con otros parámetros –costos de publicación, cantidad de escuelas, bibliotecas y estudiantes del país, etc.– difícilmente resulta informativa. ¿Cuántos libros son muchos o pocos?, ¿qué significa en un presupuesto estatal esa cantidad de dinero?, ¿en base a qué parámetros podrían evaluarse estas cantidades? Los números se emplean para llamar la atención, generando un impacto en la lectura. A su vez, cada medio acompaña la mención a estas cifras con valoraciones verbales, que les adjudican un sentido negativo –cuestionando un gasto que se considera excesivo– o positivo –ponderando, a partir de los números, el éxito del PNL.

Como parte de las voces que respaldan el accionar del PNL, identificamos expresiones en las que las cifras apuntan a resaltar la magnitud de una política de amplio alcance:

*“Según información oficial, en el primer semestre de este año se invirtieron 317 millones de pesos en la impresión y distribución de 13 millones de ejemplares de excelente calidad. 1.700.000 libros fueron entregados en 8.300 escuelas del primer y segundo ciclo. Es material de 50 editoriales distintas de 960 autores de todo el mundo.”* (Sitio Andino, 07/08/2013. El resaltado es propio)

“Sileoni destacó que la presencia de esta inmensa cantidad de textos se nota en las escuelas” y recordó que son elementos que se suman a la distribución de netbooks y la construcción de escuelas, entre otras políticas y acciones **destinadas a mejorar la educación.**” (Télam, 18/04/2013. El resaltado es propio)

En el primer fragmento las cifras son calificadas como *inversión* y se destacan positivamente la calidad y variedad de los libros comprados. En este tipo de enunciados se enfatiza la entrega de los ejemplares a sus destinatarios, bibliotecas y escuelas de los diferentes niveles educativos. Las adquisiciones son valoradas en tanto acción política y ligadas a objetivos directos, la distribución de los materiales, y a metas más amplias, como el mejoramiento de la educación. Por otra parte, las cantidades numéricas también son destacadas en los videos institucionales mencionados, a partir de graphs que se superponen en las distintas escenas y audios que replican lo que éstos dicen (ver Figura N° 31).



Figura N° 31 (Sitio Andino, 07/08/2013)

A partir del énfasis puesto en la inversión estatal en libros, podemos enmarcar esta postura en líneas teóricas que entienden a la entrega de material literario como una acción prioritaria de las políticas de lectura. Estas reflexiones sugieren que las acciones de promoción de la lectura se deben amalgamar con acciones amplias de dotación de libros, para garantizar un impacto material y no sólo retórico en las prácticas de lectura y tareas cotidianas de maestros, bibliotecarios y jóvenes (Bombini, 2009). De acuerdo a lo que vimos, el PNL destaca que la dotación universal es uno de sus ejes de acción prioritarios. Desde esta perspectiva, la referencia a grandes cantidades de libros distribuidos funciona sugiriendo su éxito en tanto política de lectura. La distribución de material literario también aparece mencionada en el nombre que lleva el video institucional de Casa Rosada: “Presentación Programa ‘más libros en las aulas’ y 118 nuevas escuelas. Institucional” (Sitio Andino, 07/08/2013). Las dos acciones estatales referidas en el título, la dotación de libros y la creación de edificios escolares, se explican y describen en las imágenes del video. Para ello, el audiovisual se divide en dos partes, dedicadas a cada línea de trabajo. Sin embargo, al pasar de una a otra no propone un corte, sino que plantea una continuidad, concibiendo a ambas como componentes interrelacionados en la política educativa implementada.



Figura N° 32 (Sitio Andino, 07/08/2013)

Voz en *off*:

*“Además de las novedades en infraestructura, también se está trabajando en la entrega de libros. Sí. Durante el primer semestre de 2013, se distribuirán en las escuelas más de 13 millones de libros, por un total de 317 millones de pesos.”*

Este video se inicia con una serie de imágenes de edificios escolares nuevos y obras en construcción, mientras una voz en *off* detalla las sumas invertidas por el gobierno en infraestructura. Una vez desarrolladas las novedades edilicias, la explicación introduce la distribución de libros en escuelas. La secuencia que ilustra la Figura N° 32 marca el pasaje entre la primera parte y la segunda, y en esta transición resulta interesante cómo ambas líneas de acción aparecen enlazadas y presentadas en un mismo nivel de importancia. Las imágenes pasan de mostrar la preparación de cimientos y la mezcla de cemento, al plano detalle de unas manos sacando ejemplares de una caja. Mientras, la voz en *off* menciona la infraestructura y la entrega de libros como las dos acciones en las que el gobierno está trabajando, resaltando su impacto en la comunidad educativa del país. La comparación entre la construcción de edificios y la entrega de literatura funciona dando peso a esta última, mostrando a la política de lectura como una acción contundente con claros efectos materiales. Podemos pensar, asimismo, que la asociación entre libros y cimientos configura un efecto de sentido de la lectura en tanto base de una construcción cultural y educativa.

Desde una visión contrapuesta, las posturas que critican al PNL apelan a las mismas cantidades de ejemplares comprados y dinero invertido, pero refiriéndose a ellas de manera peyorativa. En sus enunciados, las cifras se cuestionan precisamente por considerarse elevadas y su mención funciona para dar peso a una denuncia.

“El Ministerio de Educación de la Nación **rompió** en lo que va de 2013 **todos los récords** en materia de compra de material para escuelas públicas” (Los Andes, 08/08/2013. El resaltado es propio)

“Los **negociados** del Ministerio de Educación de la Nación, a cargo de Alberto Sileoni, dejaron al descubierto una **millonaria erogación de dinero** por parte del Estado [...] Así, mientras **los presupuestos no cierran** por ningún lado y la educación está en **franca decadencia**, desde la propia cartera optaron por desligar responsabilidades en el escándalo.” (Medios y Opinión, 08/08/2013. El resaltado es propio)

El llamado de atención sobre lo elevado de las cifras se enfatiza en muchas notas con la palabra “*record*”, que se utiliza para postular que el gasto estatal está en crecimiento y alcanza techos históricos, en el marco de una discursividad que considera negativamente estos datos. En algunos casos las inversiones estatales no se ponen en relación con el material comprado o distribuido, sino que aparecen como gastos desligados de objetivos. Vemos, por ejemplo, que un enunciado se limita a señalar la *erogación de dinero* de manera descontextualizada, lo que hace que la misma se identifique con un gasto sin sentido. Al mismo tiempo, se sugiere que dicha erogación proviene de *negociados*, un término que connota operaciones financieras con fines especulativos más que una inversión pública. Como dijimos, estas formulaciones se enmarcan en posturas que cuestionan a la gestión educativa, señalando sobre todo el gasto estatal en el sector. Puede notarse que en el último enunciado se construye en términos metonímicos un sentido de *gasto*: la educación, que está *en franca decadencia*, pierde importancia y se desperdicia su valor, a la par de una política económica que usa más dinero del que debería.

Encontramos que el gasto estatal es motivo recurrente en notas y secciones de distintos medios, incluso por fuera del caso mediático analizado. En algunos titulares, este gasto se describe como poco transparente y fuera de control: “*La ausencia de transparencia y control presupuestario*” (Clarín, 27/08/2013). En otros, se sugiere que, a pesar de la inversión de dinero, la gestión educativa no actúa en otros aspectos que también son relevantes y resulta, por ello, ineficiente: “*En educación el presupuesto no lo es todo*” (Clarín, 13/09/2013). Y finalmente, se presenta al ministro de educación dando explicaciones acerca del incremento en el presupuesto educativo, como si se tratara de un hecho que debiera justificar: “*Sileoni dijo que su presupuesto es alto sólo desde ‘hace 2 años’, en un contexto de inédita inversión*” (Clarín, 20/08/2013). La reiteración de estos cuestionamientos exacerba la oposición a la política educativa y, como parte de ella, a la implementación del PNL.

A partir de lo expuesto, notamos que en los distintos tratamientos de los aspectos económicos del PNL y, más ampliamente, de la política educativa implementada por el

gobierno nacional, se construyen posiciones enunciativas opuestas. Por un lado, las adquisiciones de material literario son concebidas en términos de *inversión*, ponderando sus consecuencias y su impacto en la comunidad escolar del país. De manera contraria, los cuestionamientos al PNL presentan las compras estatales en términos de *gasto*, dejando en un segundo plano los objetivos de estos movimientos de dinero y juzgándolos como acciones erráticas de una gestión gubernamental ineficiente.

### **El vínculo entre el Estado y el mercado editorial**

Como ya desarrollamos, desde el surgimiento de un campo literario en nuestro país el Estado ha respaldado al mercado editorial de diferentes maneras, otorgando subsidios directos a sus actividades y también delineando políticas públicas en torno a la lectura que, entre otros aspectos, fomentan la edición nacional. Mientras que en las voces afines al PNL este respaldo estatal al sector es aludido enfáticamente, en las voces denunciando la existencia de un vínculo entre el Estado y la industria editorial aparece más bien velada. Entre numerosas menciones a las compras ministeriales entendidas en términos de *gasto*, sólo un enunciado, repetido en algunas notas, alude al mercado editorial:

*“La participación del Estado en el mercado editorial este año rondará el 25 por ciento, mucho más que el 15 que representaba en 2011 y bastante más pequeña que los del Estado brasileño o mexicano, que superan el 40%.”* (Los Andes, 07/08/2013)

Esta proposición se enuncia entre alusiones al *gasto* desmedido y las notas no problematizan qué implicancias tiene la participación del Estado para el desarrollo de la edición. Se brindan dos parámetros para considerarla en tanto porcentaje: el primero es que creció respecto a los dos años anteriores, dato que puede leerse como correlato del incremento del *gasto* estatal cuestionado. El segundo parámetro de comparación son los porcentajes, mayores, de participación estatal en México y Brasil. No se ofrece ninguna explicación para esa diferencia ni se agrega información sobre la relación entre las políticas estatales y el mercado editorial en esos países. En este sentido, nos parece interesante el hecho de que ambos resultan casos paradigmáticos en tanto países con una larga tradición de compras estatales de libros para sus sistemas educativos. Tanto Brasil como México desarrollan históricamente relaciones de peso entre el Estado, como principal comprador, y sus productores editoriales. En ellos las compras estatales tienen un gran impacto en la industria, tanto para los grandes monopolios multinacionales como para los pequeños proyectos de capitales locales. En un estudio comparado de las políticas de lectura argentinas y mexicanas, la socióloga Bordat-Chauvin (2015) plantea que en nuestro país la edición no se considera una asignación del Estado, aún cuando una gran parte de los

alumnos no puede comprar los libros que necesita para su escolarización. En México, en cambio, esa responsabilidad estatal está socialmente aceptada, debido en parte a que el Estado asume esa tarea en los orígenes de su sistema educativo.

A diferencia de estas notas mediáticas, los videos institucionales del PNL y de Casa Rosada sí hacen referencia explícita a la imbricación entre el Estado y el mercado editorial. Ambos, además, incluyen imágenes de imprentas trabajando, en alusión a la producción de libros que el PNL propicia.



Figura N° 33 (Sitio Andino, 07/08/2013)

Voz en off:

*“Esta política del Estado argentino, además de garantizar el derecho a la educación y la cultura de millones de estudiantes de todo el país, representa una inversión muy significativa para la industria editorial, gráfica y del papel.”*

Esta secuencia presenta una serie de planos detalle sobre distintas maquinarias de imprenta puestas en funcionamiento. Al final, se ven tiradas de libros saliendo de una de ellas. Mientras, sobre las imágenes se va armando un graph que replica las palabras del audio, aludiendo a los sectores industriales alcanzados por el plan. En otra secuencia del mismo video que destaca lo masivo de la producción y distribución de libros en todo el país, la voz en off explica: *“¿Cómo vamos a hacer esto? De la mano de 50 editoriales especializadas en literatura infantil y juvenil se han armado estas colecciones”*. Ubica así a las empresas editoriales en el lugar de colaboradoras del plan. La cantidad de imágenes que ilustran el trabajo de estas empresas y el modo en que se las nombra las presenta como agentes de relevancia en la promoción de la lectura en la sociedad.

De manera análoga, el respaldo estatal a la edición nacional se vuelve central en en el comunicado de respuesta del Ministerio de Educación, en el que el Estado no sólo se ubica en tanto actor destacado para el desarrollo del sector editorial sino casi como condición misma de su existencia:

*“Desde 2004, la cartera educativa nacional ha entregado 67 millones de libros, conformadas por 3194 títulos, lo que permite decir que el Ministerio de Educación **decide** el mercado del libro en la Argentina.”* (Es Chaco, 14/08/2013. El resaltado es propio)

Podemos pensar que el término *decidir* plantea para el Ministerio un lugar de poder respecto a las casas editoras, que parecieran depender de sus compras. En la elección de esta palabra puede interpretarse que las decisiones ministeriales inciden no solo en un plano cuantitativo en el sector, afectando su crecimiento económico, sino también en un aspecto cualitativo, intercediendo en el tipo de material literario que se publica. En estas expresiones, además, el trabajo del PNL excede el ámbito de la lectura y tiene consecuencias sobre la actividad industrial, adquiriendo las dimensiones de una política económica. En este sentido, Bustamante (2000) reconoce que durante los años en los que se implementa el PNL la participación estatal en el mercado editorial es significativa y tiene consecuencias de amplio alcance. Además de favorecer la disponibilidad de material literario en escuelas y bibliotecas de todo el país, en el período considerado las compras ministeriales permiten el sostenimiento de pequeñas editoriales independientes y también favorecen el crecimiento de grandes empresas del sector. A su vez, su demanda actúa ampliando y diversificando los catálogos nacionales de LIJ.<sup>6</sup>

### **La formulación de una retórica de lo sospechoso para desacreditar las políticas públicas de lectura**

Mientras que las expresiones identificadas con el PNL destacan el vínculo entre el Estado y las editoriales a partir de su incidencia en el crecimiento económico del país, las posturas que se oponen al Plan otorgan a esta relación otro tipo de sentidos. Las adquisiciones de libros se adjudican a los intereses particulares de la gestión gobernante y se sugiere que las editoriales son seleccionadas por su cercanía con los funcionarios de la misma. Los editores son definidos como *amigos* del poder político o *beneficiarios* de una política, en alusión a las ganancias económicas que reciben.

*“Tanta generosidad estatal se debería a que Narvaja es un íntimo amigo del secretario de Educación de la Nación, Jaime Perczyk.”* (Diario Uno, 10/08/2013)

*“Además de beneficiar a los amigos del poder –como es el caso de Aurelio Narvaja y su editorial Colihue–.”* (Medios y Opinión, 08/08/2013)

---

<sup>6</sup> Bustamante (2000) destaca en este período la implementación, desde 2002, de un régimen legal especial –la Ley de Defensa de la Actividad Librera– que contempla a las adquisiciones del Ministerio de Educación, de la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (CONABIP) y de otros organismos públicos. Esta normativa les provee descuentos de hasta el 50% sobre el precio de tapa de los libros cuando sean comprados para instituciones educativas, culturales y científicas; fomentando este tipo de distribución.

La editorial Colihue es aludida en estos enunciados por ser responsable de algunos de los libros que provocan la denuncia. Es el único sello nombrado reiteradamente en las notas analizadas, a pesar de que las compras ministeriales involucran a numerosas casas editoras nacionales. Distintos medios mencionan a su director, Aurelio Narvaja, a partir de su cercanía personal con la gestión gobernante, caracterizándolo como *intelectual kirchnerista* y destacando su participación en la agrupación *Carta Abierta*. Algunas notas recuperan información que había sido publicada meses antes, acerca de una acusación que había recibido por el volumen de sus ventas al Estado:

*“Hace meses **Narvaja fue acusado de recibir la mayor licitación de compra de libros por parte del Estado. Colihue habría recibido unos \$18,3 millones por la compra de libros por parte del Gobierno, según se publicó entonces. Narvaja hizo su descargo ante el diario Clarín. “Me compraron menos de lo que hubiera correspondido”, dijo.**”* (Perfil, 08/08/2013. El resaltado es propio)

En distintas notas que aluden a lo sucedido como una *“controversia”*, el editor es presentado como un acusado que debe dar respuestas públicas por sus ventas al Estado. En la oración que este medio elige publicar y adjudicarle, Narvaja no ofrece explicaciones, sino que se desentiende de la acusación, mostrándose desinteresado por la cuestión moral y orientado tan solo a incrementar sus ganancias. Esta acusación deja implícito que los empresarios cercanos al gobierno ganan las licitaciones estatales merced a su cercanía, razonamiento paradigmático de ciertos discursos sobre la política.

En estos enunciados, los mecanismos de licitación y selección para las compras estatales que contempla el PNL son omitidos. Con las expresiones *“amigos del poder”* y *“generosidad estatal”* se indica una situación de clientelismo, que sin embargo no se denuncia explícitamente. Este uso eufemístico puede apelar a cierta complicidad del lector, un guiño para indicar que ahí está la clave para entender el asunto. Distintos medios proponen que el envío de libros que resultan tan problemáticos se explica por intereses ajenos a la promoción de la lectura. Por ejemplo, los panelistas que debaten sobre el tema en el programa *El diario de Mariana* dicen:

*“Panelista 1: Lo que pasa es que hay también un curro detrás, como siempre en la Argentina.*

*Panelista 2: Hay un trasfondo político.*

*Panelista 1: Hay un trasfondo político. Resulta que el dueño de Colihue es uno de los miembros de Carta Abierta que es Aurelio Narvaja. Carta Abierta es la organización que apoya a Cristina, los intelectuales que apoyan mucho a Cristina. [...] Y por ahí Sileoni por beneficiar a Carta Abierta y a este señor, ni se fijó los libros.”*

(El diario de Mariana, 08/08/2013)

En estas declaraciones la explicación que se propone para el envío de libros inapropiados es que hay un *trasfondo político*, expresión que se usa como sinónimo de *curro*. De este modo, lo *político* adquiere una clara connotación negativa, para aludir a las relaciones de corrupción entre gobernantes y empresarios. En un nivel retórico, observamos que el informe televisivo y las notas gráficas analizadas proponen un juego con lo implícito para sugerir la existencia de corrupción en lugar de mencionarla abiertamente, lo que finalmente potencia su connotación. La corrupción es insinuada también al mostrar las compras estatales como acciones de las que se desconfía, que generan *suspicias*. Esta condición se construye a partir de una retórica que apunta a lo *sospechoso*:

*“Sileoni y el oscuro negocio de la compra de libros.”* (Diario Hoy, 08/08/2013)

*“Sin lugar a dudas, se trata de una nueva fachada para ocultar otro negocio de ribetes oscuros. [...] En total, se habla de unos \$18,3 millones, cifras que no hacen más que reafirmar el turbio negociado que complica al Gobierno de Cristina Fernández.”* (Medios y Opinión, 08/08/2013)

Al hablar de *negocios* en lugar de compras, los enunciados suponen algo más que la adquisición de materiales con los objetivos declarados. Los calificativos *turbio*, *oculto* y *oscuro* construyen la idea de transacciones que no se revelan claramente, poco transparentes. La dotación de libros se presenta incluso como una *fachada* que esconde otras acciones, operaciones que se mantienen solapadas. Un mes después de la denuncia de la escuela mendocina, una vez que la opacidad de las compras estatales ya fue desarrollada ampliamente en distintos medios, se publica el recuadro de opinión *“La ocasión para dictar una clase de transparencia”* (Clarín, 12/08/2013). Este recuadro enumera una serie de dudas surgidas en torno a los envíos de libros.

*“Lo primero que surge es la sospecha, ¿cómo se deciden las compras?, ¿cómo se selecciona un material tan importante para reforzar a la escuela en su rol promotor de la lectura? [...] ¿Qué pasaría si cada escuela, cada docente y los padres tuviéramos acceso directo a los mecanismos por los que se seleccionan los títulos? Les estaríamos entregando a los chicos no solo libros, sino también una formidable clase de transparencia.”* (Clarín, 12/08/2013. El resaltado es propio)

El apartado concluye que estas preguntas no tienen respuesta ya que, en definitiva, los criterios de selección del PNL *no quedan claros*. Estos criterios no se presentan como lineamientos oficiales que puedan ser consultados para, justamente, esclarecer su funcionamiento. Por el contrario, se caracterizan como motivos que intencionalmente se ocultan. Frente al accionar sospechoso del funcionamiento estatal; la escuela, los docentes y los padres se presentan como actores confiables, a quienes se les niega el acceso a la

información sobre las compras de libros. En línea con esta caracterización, distintos medios también ponen en juego una retórica en torno a lo *sospechoso* para caracterizar la llegada de los libros a las escuelas:

*“Una **serie de cajas** con textos escolares para lectura en el aula llegó a las escuelas de Mendoza.”* (Diario Uno Entre Ríos, 07/08/2013. El resaltado es propio)

*“El hecho preocupante es que hayan llegado en cajas cerradas y selladas, con el agravante que no contenían instructivos de cómo deben ser utilizados”* (Sitio Andino, 08/08/2013)

*“Abrimos hoy las tres cajas en el CEM 22 de Guardia Mitre, y nos encontramos con esta **«sorpresa»**.”* (ADN Río Negro, 08/08/2013. El resaltado pertenece al original)

Según estos enunciados, el material comprado por el Estado llega a las escuelas oculto en cajas selladas, que no advierten sobre su contenido ni ofrecen explicaciones o instructivos para abordarlo. Se convierte de este modo en un misterio, que recién es revelado cuando docentes y directivos las abren para inventariar los libros, y se encuentran con lo inesperado. Así como los procesos de selección estatales, el hermetismo de los envíos también genera suspicacias. Encontramos una enunciación similar en el recuadro de opinión *“La pornografía está en otra parte”* (Clarín, 08/08/2013). Este fragmento se estructura en base a una comparación entre las cajas de libros enviadas por el Estado y el relato mítico de la Caja de Pandora.

*“El Ministerio de Educación de la Nación envía una encomienda con libros a escuelas secundarias. Al abrirla, cual caja de Pandora, se encuentran historietas con escenas de sexo explícito.”* (Clarín, 08/08/2013)

En el mito griego, Zeus envía de regalo a Pandora una caja cerrada que contiene todos los males que aquejan a la humanidad. Sin revelarles su contenido, le indica que no debe abrirla. Movida por la curiosidad Pandora la abre y las desgracias contenidas escapan, dispersándose por el mundo. El paralelismo que propone este recuadro ubica al Ministerio de Educación en un lugar de poder absoluto, a la manera de Zeus, desde el cual envía deliberadamente y ocultos todos los males del mundo a una escuela. Pero el verdadero problema, según indica la nota, no es ese destape, ya que *“La verdadera pornografía está en otra parte [...] está allí, en la opacidad de la política de selección y compra de libros”*. A través del relato de Pandora este texto pasa de lo *oculto* de las cajas de libros a lo *oculto* —y ahora también pornográfico— de la política estatal. Y explicita las preguntas que deberían hacerse sobre esa selección:

*“¿Cómo han llegado esos libros allí? ¿Quién los ha seleccionado y por qué? [...] ¿Por qué se eligen algunas editoriales y no otras? ¿De qué manera participan la comunidad, los docentes*

*y las familias en la valoración de los libros que el Ministerio compra con dinero público? Ninguna de estas preguntas tiene una respuesta transparente.” (Clarín, 08/08/2013)*

Nuevamente, la enumeración de preguntas no avanza buscando respuestas, sino que se desarrolla para manifestar que las mismas permanecen veladas. Los procesos de selección esconden, según este texto, una variedad de asuntos: quiénes eligen, cómo lo hacen y los motivos de esas elecciones. Estos asuntos deberían ser transparentes, porque se trata de compras con dinero público, pero no lo son. En tanto, la argumentación señala que en realidad el problema no son los contenidos inapropiados de los libros, sino su compra en manos del Estado: *“El problema no es moral ni estético, sino político”*. En este mismo apartado vimos cómo el término político se utiliza en los medios peyorativamente, para aludir a lo corrupto. Con el mismo sentido, en este caso lo político hace referencia a la falta de transparencia, a los procesos que dejan preguntas sin responder. Para concluir, en oposición a ese accionar estatal opaco y pornográfico, aparece la reacción de un directivo escolar:

*“Como en la Caja de Pandora, al final está la esperanza. Un director abrió la caja y en medio de tanta pornografía dijo: esto en mi escuela no entra.” (Clarín, 08/08/2013)*

Mientras que el accionar político del Estado es cuestionado, se enaltece la reacción individual del director de la escuela. El directivo aparece tomando decisiones que desafían las disposiciones ministeriales, en base a sus principios morales y el impulso de proteger a su escuela. Este tipo de validación del trabajador escolar se presenta en numerosos medios, como destacamos en el análisis de las representaciones de los docentes.

Otra nota que evidencia la desacreditación del Estado en tanto impulsor de políticas de lectura es *“Cómo se eligen los libros que llegan al aula”* (Clarín, 12/08/2013). La misma presenta una bajada de título que indica: *“Especialistas y docentes explican cómo se seleccionan los textos que se utilizarán en clase”*. Estos referentes son entrevistados, pero no abordan la selección de libros llevada adelante por el PNL, que es el proceso que está puesto en cuestión. Son consultados, en cambio, por sus criterios en tanto profesionales particulares que trabajan en mediación de la lectura. Esta nota se estructura en dos partes. En la primera se describen los pasos que siguen las compras del Estado, mencionando que existen criterios de selección pero sin enunciar cuáles son. En esta descripción se vuelve a hacer hincapié en el gasto estatal y la ganancia de las editoriales, de manera implícita:

*“Una vez que estas comisiones federales eligen los títulos, habrá editoriales que festejen a lo grande”* (Clarín, 12/08/2013. El resaltado pertenece al original).

La alusión al clientelismo, que parece ser inherente al accionar del Estado, permite en este texto la formulación de un razonamiento particular:

*“Entre tanto número y negocio, existe el riesgo de perder de vista el objetivo central: estimular la lectura en los alumnos.”* (Clarín, 12/08/2013. El resaltado es propio)

Este razonamiento propone que la tarea de estimular la lectura no debe estar en manos del Estado, ya que cuando lo está conlleva necesariamente operaciones de corrupción. Al convertirse en un asunto estatal, se desvía de sus objetivos. A partir de este enunciado, el texto deja de tratar la selección estatal de libros Estado y pasa, en una segunda parte, a la consulta de especialistas de instituciones privadas, que no tienen relación con el PNL ni hacen mención a ningún tipo de política pública. En esta operación, se omite la consulta a los técnicos que forman parte del PNL y efectivamente seleccionan los libros que se envían a las escuelas; actores que, como vimos, representan a todas las provincias en una Comisión Asesora Nacional (CAN).

Ya analizamos en el capítulo dedicado a la labor docente el modo en que, a través de distintos recursos retóricos, esta nota concluye que la promoción de la lectura es una tarea exclusiva de los maestros. Resulta ilustrativa del modo en que se deslegitima el accionar estatal en la materia. Se reconoce que la escuela es un lugar clave para la promoción de la lectura, pero no en tanto institución destinataria de políticas educativas sino como espacio en el que los docentes pueden desplegar sus acciones individuales de mediación. Estos actores se convierten en mediadores a partir de su accionar personal y se omiten las acciones del PNL que los contemplan o capacitan en tanto tales. La lectura de los niños y los adolescentes queda establecida como una práctica que depende de la iniciativa de estos maestros, y en tanto tal, se resuelve por fuera de la política y de las incumbencias del Estado.

### **Conclusiones preliminares**

En este capítulo realizamos un recorrido por las distintas manifestaciones mediáticas puestas en juego para aludir al accionar estatal en relación a la promoción de la lectura. Identificamos, en primer lugar, cierta partidización de la política pública, que restringe el accionar del PNL a iniciativas de funcionarios gubernamentales. Al mismo tiempo, encontramos dos posturas respecto a las compras estatales de libros, que las caracterizan en tanto inversión o, por el contrario, como un gasto. Esta segunda posición cuestiona que las adquisiciones de libros se efectúen con recursos públicos, mientras que califica al vínculo entre el Estado y el mercado editorial a partir de una retórica de lo *sospechoso*. En este tratamiento discursivo confluyen la inmoralidad de los libros eróticos y la del gobierno, que no tiene razones para enviarlos más que sus negociados con quienes los editan. A partir de estos cuestionamientos, se llega a la conclusión de que para evitar la corrupción la tarea de estimular la lectura no debe estar en manos del Estado y se proponen como

promotores de la lectura idóneos a los docentes. De este modo la promoción de la lectura se personaliza, identificada con el trabajo de adultos mediadores considerados en su actuación profesional individual, y desvinculada de las incumbencias del Estado y la ejecución de políticas públicas.

## 4. Consideraciones finales

En la presente tesina nos propusimos investigar las representaciones sociales acerca de la lectura literaria de los niños y los adolescentes en la escuela, a partir de la difusión de un caso caracterizado por distintos medios como *polémico*. En el trayecto del análisis y a la luz de diferentes enfoques teórico-metodológicos, pudimos relevar ciertas concepciones de la infancia y la adolescencia, la escuela, los docentes y el Estado, que subyacen en los enunciados de este tratamiento mediático. Recorreremos ahora las principales conclusiones a las que arribamos en el desarrollo de nuestra investigación –en el marco teórico que planteamos–, intentado a su vez dar apertura a nuevos interrogantes que esperamos sean susceptibles de ser estudiados.

Observamos, en primer lugar, que en la cobertura mediática aparecen dos posturas diferenciadas y enfrentadas; una que podríamos asociar con el PNL y las voces afines al programa –conformadas por editores, escritores, políticos– y otra que se identifica con las voces de la denuncia y reclamo por los libros enviados –en la que se manifiestan docentes, periodistas, especialistas, entre otros–. En este sentido, nos resulta interesante el trabajo de di Stefano y Pereira (2009), al que referimos en distintos momentos de nuestra tesis. Las autoras analizan discursivamente las representaciones de la lectura en el ámbito educativo argentino, identificando dos posiciones enunciativas en diálogo: por un lado, encuentran los discursos que hacia fines de los '90 y principios de nuestro siglo sostienen una *crisis de la lectura* y, por otro, aquellos que se enuncian a modo de respuesta a dicha crisis desde programas estatales, por ejemplo, el Plan Nacional de Lectura. Su hipótesis es que estos planes intervienen como políticas desde un paradigma diferente al que enmarca las alarmas por la pérdida del hábito de lectura. El PNL considera apocalípticas estas alertas y discute con los sentidos tradicionales, de raigambre moderna, que se centran en la correcta comprensión lectora; reivindicando la libertad del sujeto para construir sentidos y el carácter de *experiencia* de la lectura. Considerando el rol de mediación que adjudica a los adultos y a la escuela, así como lo disruptivo de los libros que distribuye, di Stefano y Pereira identifican en el PNL una fuerte filiación con el pensamiento posmoderno. Nos parece que las representaciones que hallamos a lo largo de nuestro análisis dialogan con los planteos de estas investigadoras. En su trabajo, concluyen que el PNL responde, de un modo transgresor, a la historia de la lectura en la escuela previa al neoliberalismo, caracterizada por la censura de la dictadura, el control disciplinador a través de la imposición de cánones y de sentidos morales y políticos.

Comenzamos nuestro análisis indagando sobre los presupuestos que subyacen en las representaciones mediáticas de los niños y adolescentes en tanto lectores. Para ello,

tomamos las consideraciones de Montes (2001) acerca de la asimetría intrínseca de la relación niño-adulto que configura la idea moderna de infancia. El recorrido a través del corpus evidencia que las prácticas de lectura en la infancia y adolescencia son motivo de preocupación y debate en el mundo adulto. Los niños y jóvenes lectores son entendidos como sujetos en formación, con características particulares, y se sugiere que la lectura es un elemento crucial para su desarrollo. En este mismo capítulo encontramos que en las voces afines al PNL ese *camino de formación* está asociado con la adquisición de conocimientos y con las posibilidades de adquirir el hábito de la lectura. Para ello se considera necesario el acceso a una multiplicidad de géneros y formatos literarios, por lo que se pondera la heterogeneidad provista por el PNL. Desde esta perspectiva, se entiende que la lectura puede acercar a los menores al mundo real y ayudarlos a entender el contexto social en el que viven, y se sostiene la importancia de tener en cuenta sus intereses, en tanto oportunidad para convertirlos en lectores. Por su parte, las posiciones que cuestionan los libros del PNL plantean que los niños y jóvenes lectores se interesan por los temas tabúes de la sociedad, lo que se entiende como un problema, dado que los niños adoptan aquellos comportamientos y valores que leen. Es por esto que estas posturas enfatizan la necesidad de apartar a los menores de los contenidos *inapropiados* y acercarlos a aquellos temas convenientes para su formación. En este sentido, se mantiene cierta concepción instrumentalista para valorar los contenidos deseables en la LIJ, exigiendo que éstos se ajusten a pautas de corrección moral y lingüística. Por otra parte, notamos que estas posturas reparan especialmente en los lenguajes visuales que presentan los libros del PNL, considerando que el problema es que el contenido “escandaloso” se presente en forma de imágenes. En estas representaciones, el objetivo de convertir a los estudiantes en lectores está condicionado por una concepción de alfabetización asociada a *aprender a leer*, habilidad circunscrita a la palabra escrita y alejada de los lenguajes icónicos (Gee, 1996, 2005). De ahí también que se rechace a la imagen o se la considere más peligrosa que a la palabra. El debate deja en evidencia así, que la LIJ como campo intenta aún constituirse autónomamente y desprenderse de las exigencias didácticas y moralizantes que los adultos consideran necesarias para la formación de los niños y jóvenes.

En el segundo capítulo vimos cómo aparecen en el debate ciertas ideas tradicionales sobre el rol que ocupa la institución escolar en las prácticas de lectura infanto juveniles. La escuela es entendida por las posturas que impugnan los libros del PNL en tanto espacio delimitado que solo debe aceptar aquellas lecturas que van en línea con sus valores fundantes. Para ello, debe priorizar las prácticas letradas a partir de una censura del cuerpo (Bombini, 1991) y el rechazo a ciertos temas asociados a lo *vulgar*. El contenido vulgar es vinculado con los consumos culturales que los niños y jóvenes realizan por fuera

de la institución, en el espacio del hogar y la calle y a través de medios audiovisuales; que se identifican con lenguajes menos legítimos como los géneros populares y la cultura de la imagen. De un modo diferente, desde las expresiones del PNL la escuela se destaca en tanto punto de encuentro entre los estudiantes y la literatura, lugar privilegiado de acceso a los libros y de *mediación* hacia lo literario. En estas imágenes, la lectura no se presenta como una actividad contraria al consumo audiovisual, sino que se integra entre otras tareas escolares como, por ejemplo, el uso de herramientas digitales. Al mismo tiempo, lo literario se vincula con prácticas que se dan por fuera de la institución, proponiéndose como aquello que enlaza a la escuela con los diversos espacios sociales que la rodean.

En el tercer capítulo de nuestro análisis atendimos a las construcciones que en el debate mediático se hacen de la figura de los docentes escolares, en relación a su rol en la lectura de los niños y jóvenes. Notamos que el caso se inicia con las voces de los docentes que denuncian al Ministerio de Educación por considerar inapropiado y escandaloso el material que envía a sus escuelas. Sus cuestionamientos son retomados por numerosos medios para polemizar con la implementación de una política estatal de lectura. En la reconstrucción de estas voces denunciantes, los docentes se muestran como trabajadores comprometidos, cuya tarea tiene como objetivo proteger a los jóvenes, apartándolos de ciertos materiales literarios que pueden corromper su formación. Sus acciones se centran en la revisión de aquello que llega a la escuela, la selección de lo adecuado y la censura de lo inadecuado, a partir de conocimientos que poseen en tanto educadores. Su rol se define en base a estos saberes profesionales y, también, a partir de convicciones éticas que les confieren una vocación particular. De manera contrapuesta a estas figuras, las expresiones que se identifican con el PNL aluden a los docentes en términos de *mediadores* de lectura, en tanto deben llevar a cabo una práctica de acompañamiento y orientación para sus estudiantes. Este trabajo no tiene que ver con la protección o el recorte de los libros que pueden leer, sino con el compromiso por acercar a los jóvenes a diversas formas de experiencia de lo literario. Notamos también que esta actividad de mediación se plantea dentro de los deberes docentes, así como la tarea de capacitarse y adquirir las herramientas para ejercerla. Estos deberes aparecen asociados a una actualización del sistema escolar, que se despliega en propuestas de lectura originales y en la introducción de nuevos paradigmas de la mano de la ESI. Distintos enunciados que respaldan al PNL marcan el modo en que, en este escenario, los actores escolares que no están a la altura de las circunstancias, por ser anticuados y responder a valores perimidos, desentonan.

En este mismo capítulo notamos que algunas notas que cuestionan los libros del PNL también retoman la figura del mediador de lectura para caracterizar a los docentes. Sin embargo, las propuestas del Plan incluyen a los docentes mediadores como parte integral de sus acciones en el territorio escolar, contemplándolos en diversas capacitaciones y

eventos. En las expresiones que cuestionan esta política, en cambio, los bibliotecarios y docentes son representados como mediadores en su labor individual. No se trata de una “población docente” en tanto destinataria de programas de capacitación o de agentes beneficiarios de una política estatal, sino de trabajadores que actúan a partir de sus propios intereses y su vocación. En estas notas, además, los actores escolares se presentan en tanto responsables casi exclusivos de la promoción de la lectura. Esta responsabilidad se les atribuye, en parte, desligando a las familias de tal tarea. Y, por otro lado, desvinculando a la mediación de la acción política del Estado.

En el último capítulo de nuestro análisis nos dedicamos a observar de qué modo los medios refieren al accionar estatal en materia de la lectura infantil y juvenil. Indicamos que desde ciertas posiciones enunciativas las adquisiciones masivas de libros por parte del Estado son calificadas en términos de gasto público, para cuestionar una erogación de dinero que se considera excesiva. Al mismo tiempo, se sugiere que estas compras esconden situaciones de corrupción, una falta de transparencia que se presenta como propia del funcionamiento de la política. Los procesos y criterios de selección que conllevan las dotaciones del PNL no son aclarados en ninguna nota y quedan así definidos por su opacidad, referidos a partir de una retórica que recurre a términos como *sospechoso* y *turbio*. Notamos que estos tratamientos se contraponen con una concepción de la lectura que pueda ser objeto de políticas estatales integrales y sostenidas en el tiempo. Por un lado, el PNL aparece referido solamente a partir de las compras de libros que contempla, ya que en los abordajes mediáticos no se desarrollan las otras acciones que lleva adelante. En este sentido, se invisibilizan las líneas que contemplan a los sujetos y las prácticas lectoras en la cotidianeidad escolar, tales como las capacitaciones docentes, las visitas de escritores a las escuelas y de grupos escolares a las bibliotecas, la creación de espacios de lectura en distintos espacios públicos, entre otras. A su vez, al adjudicar las dotaciones a la gestión gobernante e incluso ligarlas directamente a ciertas figuras políticas, las acciones del PNL se conciben como operaciones basadas en intereses partidarios, ya sea electorales o de negocios. De este modo se limita su alcance y sus posibilidades de trascender a una gestión específica, mientras que se niega la responsabilidad estatal en materia de lectura.

Al analizar la polémica suscitada en torno a los libros del PNL, Bustamante (2020) apunta:

“La resistencia ante los títulos cuestionados fue tan tenaz que –desde la misma administración central– se decidió retirarlos y armar una colección denominada ‘*De eso no se habla*’, acompañada de una cartilla de presentación y reseña de cada uno de los libros. [...] Sin embargo, la defensa de los especialistas de todo el país no alcanzó para preservar los libros citados en la colección. La investigación realizada nos ha permitido encontrarnos con las cajas completas de la colección ‘*De eso no se habla*’ en distintos depósitos del país. La

opinión pública manipulada por los medios masivos de comunicación en etapas preelectorales hizo dar marcha atrás, en este caso, a una política de dotación de libros para las escuelas” (Bustamante, 2020, p 15).

El PNL es discontinuado, junto a numerosas políticas educativas y culturales, con el cambio de mandato presidencial de 2015. Las características que asume su implementación y los posibles efectos concretos que tiene sobre las prácticas escolares y las bibliotecas del país son motivo de distintas líneas de investigación, especialmente en el campo de la LIJ y de las ciencias de la educación (Bustamante, 2020; García 2020; Mihal 2009). Sin embargo, no resultan tan frecuentes los trabajos que aborden el desarrollo de esta política desde las ciencias de la comunicación, atendiendo a partir de una perspectiva sociosemiótica a los discursos sobre la lectura de los niños y adolescentes. Consideramos que nuestra tesina puede abrir una mirada que interroge a las políticas de lectura desde las representaciones que se generan en torno a ellas en los medios de comunicación. Sabemos, además, que la reproducción de estas representaciones incide en la formación de la opinión pública, por lo que nos preguntamos en qué medida en nuestra sociedad se contempla a las prácticas de lectura infantil y juvenil como un objeto de acción estatal. Asimismo, entendemos que para garantizar un acceso igualitario a la lectura la mediación no puede depender de la buena voluntad y la iniciativa de cada docente. Por el contrario, es necesario que el Estado despliegue acciones de promoción desde una perspectiva amplia, que contemple a las instituciones escolares en su conjunto en tanto espacio privilegiado para el acceso de las infancias y adolescencias de todo el país a la literatura. En el trazado de estas políticas la escuela puede asumirse, en términos de Montes (2006), como *la gran ocasión*, “para que todos los que vivimos en este país –cualquiera sea nuestra edad, nuestra condición, nuestra circunstancia...– lleguemos a ser lectores plenos, poderosos” (p. 2).

## Referencias bibliográficas

- Alonso Padilla, C. (2015). Aproximaciones teóricas en torno al debate de la literatura en la escuela. *Sophia*, 11(2), 115-127. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/346>
- Altamirano, C. y Sarlo, B. (1983). *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. CEAL.
- Amossy, R. (2015). Por una retórica del dissensus. Las funciones de la polémica. En Montero, A.S. (Comp.), *El discurso polémico: disputas, querellas y controversias* (pp. 25-38). Prometeo.
- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Comunicarte.
- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. Fondo de Cultura Económica.
- Bajour, C. (2014). *Oír entre líneas*. El Hacedor.
- Bajour, C. (2016). *La orfebrería del silencio*. Comunicarte.
- Bajour, C. y Carranza, M. (2005). Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil. *Revista Imaginaria*, 1(158). <https://www.imaginaria.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm>
- Barthes, R. (1964). *Elementos de la semiología*. Paidós.
- Bombini, G. (1991). *La trama de los textos*. Libros del Quirquincho.
- Bombini, G. (2001). "La literatura en la escuela". En Alvarado, M. (Coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Flacso/Manantial.
- Bombini, G. (2002). Sabemos poco acerca de la lectura. *Lenguas vivas, Publicación del Instituto de Enseñanza Superior "Juan Ramón Fernández"*, 2(2).
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860–1960)*. UBA/Miño & Dávila.
- Bombini, G. (2006). La oralidad: un desafío a los modos de leer. Conferencia presentada en la 14ª Feria del Libro Mar del Plata: Puerto de lectura.

- Bombini, G. (2008). Prácticas sociales y nuevas urgencias para una agenda de promoción de la lectura. *Revista Educación y Ciudad*, (15), pp. 75-100. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/141>
- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), pp. 19-35. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80004603.pdf>
- Bombini, G. (2009). Políticas públicas de lectura y literatura infantil. En Sorín, V. (Colab.) *Decir, existir. Actas del I Congreso Internacional de Literatura para niños: producción, edición y circulación* (pp. 45-51). La Bohemia.
- Bombini, G. (2019). Políticas públicas de lectura, otra vez. Reflexiones en tiempos de imaginar. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 9(5), pp. 37- 48.
- Bordat-Chauvin, E. (2015). Las Políticas de Fomento al Libro y a la Lectura: Comparando México y Argentina. *Revista Políticas Públicas*, 8(2). <http://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/politicas/article/view/2279>
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. y Chartier, R. (2010). La lectura: una práctica cultural. En Bourdieu, P., *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Siglo XXI.
- Buckingham, D. (2007). *Más allá de la tecnología*. Manantial.
- Bustamante, P. (2018). Por una literatura juvenil que (se) (nos) permita seguir creciendo. *Revista Kapichúa sobre literatura infantil y juvenil*, 1(1). <http://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/kapichua/article/view/211>
- Bustamante, P. (2020). LIJ y educación literaria en Argentina: entre políticas públicas y mercado editorial. *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*, (124). <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4423>
- Camponovo, L. (2020). Prácticas de lectura de textos literarios y lector escolar. *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*, (124). <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4422>
- Carranza, M. (2006). La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura. *Revista Imaginaria*, (181). <https://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>

- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión: Aproximaciones a la comprensión crítica. En *Lectura y Vida*, 15(2) pp. 6-23. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25\\_02\\_Cassany.pdf/view](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf/view)
- CERLALC. (2004). *Agenda de políticas públicas de lectura*. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura -OEI-. [https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES\\_OLB\\_Agenda-de-politicas-publicas-de-lectura\\_v1\\_010104.pdf](https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_Agenda-de-politicas-publicas-de-lectura_v1_010104.pdf)
- Chartier, R. (1993). *Libros, lectores y lecturas en la edad moderna*. Alianza Editorial.
- Chartier, R. (2007). Lectores y lecturas populares. Entre imposición y apropiación. *Co-herencia*, 4(7), pp. 103-117. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77413255007>
- Chion, M. (1993). *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Paidós.
- Comino, S. (2009). *Esto no es para vos*. La Bohemia.
- Cucuzza, H. R. (1998). OIRO LEER: el poder y las escenas de lectura. *Veritas (Porto Alegre)*, 43(5), pp. 131-139. <https://doi.org/10.15448/1984-6746.1998.5.35572>
- Cucuzza, H. (Dir.). (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*. Miño & Dávila/UNLu.
- Cuesta, C. (2003). *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: La lectura de textos literarios como práctica sociocultural*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1058/te.1058.pdf>
- Declaración de Santa Cruz de la Sierra (15 de noviembre de 2003). 13ª Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. <https://www.segib.org/wp-content/uploads/DeclaraciondeSantaCruz.pdf>
- Devetach, L. (2018) *La construcción del camino lector*. Comunicarte.
- Di Stefano, M. (2013). *El lector libertario. Prácticas e ideologías lectoras del anarquismo argentino (1898-1915)*. Eudeba.
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2009). Modernidad y posmodernidad en discursos sobre la lectura en el ámbito educativo (2001-2006). En Pini, M. (Coord.), *Discursos y*

educación. *Herramientas para un análisis crítico de los discursos en educación*. UNSAM EDITA.

Díaz Rönner, M. A. (1991). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Libros del Quirquincho.

Duek, C. (2011). Escuela, juego y televisión: la sistematización de una intersección problemática. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 5(1). <http://158.69.118.180/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/296>

Duek, C. (2016). El juego contemporáneo y las nuevas plataformas: la construcción de nuevos espacios de juego y de interacción. *Intercom - Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 39(1), pp. 193-210. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/72204>

Ford, A., Rivera, J. y Romano, E. (1987). *Medios de comunicación y cultura popular*. Legasa.

García, L. R. (2020). Para una revisión de la formación literaria del docente en las políticas de lectura en Argentina. *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*, (124). <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4424>

García Canclini, N. (1991). El consumo sirve para pensar. *Diálogos de la comunicación*, (30). FELAFACS.

Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos*. Editorial Morata.

Isaza Mejía, B. H. y Sánchez Lozano, C. (2007). *Guía para el diseño de planes nacionales de lectura*. CERLALC. [http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/05/PUBLICACIONES\\_OLB\\_Guia\\_Diseno\\_PNL\\_2007.pdf](http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/05/PUBLICACIONES_OLB_Guia_Diseno_PNL_2007.pdf)

Llinás, P. (2005). *Políticas de dotación de libros de texto en Argentina*. Área de Política Educativa. CIPPEC. [https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2013/06/Pol%C3%ADticas-de-dotaci%C3%B3n-de-libros-de-texto-en-Argentina\\_Paola-Llin%C3%A1s.pdf](https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2013/06/Pol%C3%ADticas-de-dotaci%C3%B3n-de-libros-de-texto-en-Argentina_Paola-Llin%C3%A1s.pdf)

Mangueneau, D. (2010). El enunciador encarnado. La problemática del ethos. *Revista Versión 24*, (24), pp. 203-225.

Martín-Barbero, J. (1987): *De los medios a las mediaciones*. G. Gilli.

Martini, S. (2000). *Periodismo, noticia y noticiabilidad*. Norma.

- Mihal, I. (2009). Plan Nacional de Lectura: Notas sobre una política de promoción de la lectura. *Revista Pilquen*, 11(1), pp. 1-9.  
<http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/Sociales/article/view/2022>
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*, Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina.
- Parra, S. (2017). *Planes nacionales de lectura en Iberoamérica: objetivos, logros y dificultades*. CERLALC.  
[http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/11/PUBLICACIONES CERLALC Planes lectura Iberoamerica 2017 07 12 17.pdf](http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/11/PUBLICACIONES_CERLALC_Planes_lectura_Iberoamerica_2017_07_12_17.pdf)
- Peirce, C. (1978). *Fragmentos de la ciencia de la semiótica*. Nueva Visión.
- Peña, L. B. e Isaza Mejía, B. H. (2005). *Una región de lectores. Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica*. CERLALC.  
[https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES\\_OLB Un a-region-de-lectores-Analisis-comparado-de-planes-nacionales-de-lectura-en-Iberoamerica v1\\_101105.pdf](https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_Una-region-de-lectores-Analisis-comparado-de-planes-nacionales-de-lectura-en-Iberoamerica_v1_101105.pdf)
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2016). *Leer el mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Piacenza, P. (2017). *Años de aprendizaje. Subjetividad adolescente, literatura y formación en la Argentina de los sesenta*. Miño & Dávila.
- Plan Nacional de Lecturas. (9 de enero de 2015). *13 millones de libros*. Ministerio de Educación Argentina. <http://planlectura.educ.ar/?p=1081>
- Porta López, N. (2017). Políticas de lectura en la argentina. *Voces en el fénix*, 8(61), pp. 62-71.  
<https://www.vocesenelfenix.com/content/pol%C3%ADticas-de-lectura-en-la-argentina>
- Rivera, J. (1985). *El escritor y la industria cultural*. Centro Editor de América Latina.
- Robledo, B. H. (2012): *El arte de la mediación*. Norma.

- Rocha Alonso, A. (2004). "La Música/las músicas: un enfoque peirceano del discurso musical". Material de cátedra del Seminario de Música y Comunicación. Universidad de Buenos Aires.
- Rocha Alonso, A. (2010). De lo indicial, lo icónico y lo simbólico en las manifestaciones del sentido. *Intersecciones en Comunicación*, (4). <http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/671>
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(1), pp. 11-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=298/29827102>
- Sardi, V. (2014). "Lecturas fronterizas: Jóvenes y prácticas de lectura" en AA.VV. *Lectores, libros, lecturas. Cambios en las prácticas y hábitos de lectura*. Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación.
- Sarlo, B. (1996). Oralidad y lenguas extranjeras: El conflicto en la literatura argentina durante el primer tercio del siglo XX. *Orbis Tertius*, 1(1), pp. 167-178. [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2475/pr.2475.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2475/pr.2475.pdf)
- Seoane, S. (2004). *Tomar la palabra. Apuntes sobre oralidad y lectura*. [Ponencia presentada en el Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil de la Escuela de Capacitación Docente CePA, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires]. <http://oralidadynarracion.blogspot.com/2018/10/seoane-silvia-tomar-la-palabra.html>
- Steimberg, O. (2013). *Semióticas. Las semióticas de los géneros, de los estilos, de la transposición*. Eterna Cadencia.
- Tosi, C. (2019). La mediación editorial en la literatura infantil. Acerca de los vínculos entre libros, escuela y mercado. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 8(4), pp. 4-15.
- Tosi, C. (2020): Formatos de literatura escolar. Acerca de las políticas estatales y editoriales en torno a los materiales literarios destinados a la escuela. *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*, (124). <https://doi.org/10.18682/cdc.vi124.4421>
- Tenti Fanfani, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coord.) *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente* (pp. 39-48). OEI- Fundación Santillana.

[http://www.redfforma.cl/documentos\\_sitio/86855\\_APRENDYDESARRPROFESIONA\\_L-2.pdf](http://www.redfforma.cl/documentos_sitio/86855_APRENDYDESARRPROFESIONA_L-2.pdf)

Varela, M. (1994). *Los hombres ilustres del Billiken. Héroes en los medios y en la escuela*. Colihue.

Verón, E. (1985). *El contrato de lectura*. Gedisa

Verón, E. (1998). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa.

Verón, E. (2002). *Construir el acontecimiento*. Gedisa.

Verón, E. (2003). *Está ahí, lo veo, me habla*. Secretaría de publicaciones de la Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Vázquez, L. (2010). *El oficio de las viñetas. La industria de la historieta argentina*. Paidós.

## Anexo: Corpus analizado

### Informes periodísticos televisivos

El trece TV. (8 de agosto de 2013). *El diario de Mariana: ¿Libros eróticos en las escuelas?*. [Video]. Recuperado el 1 de julio de 2021 de [https://www.eltrecetv.com.ar/videos/el-diario-de-mariana/libros-eroticos-en-las-escuelas\\_063007](https://www.eltrecetv.com.ar/videos/el-diario-de-mariana/libros-eroticos-en-las-escuelas_063007)

Todo Noticias. (8 de agosto de 2013). *Mendoza: denuncian que Educación mandó libros con escenas de sexo y violencia a escuelas*. [Video]. Recuperado el 1 de julio de 2021 de <https://es.unesco.org/news/nuevos-datos-revelan-que-mundo-cada-tres-adolescente-s-sufre-acoso-escolar>

### Videos institucionales<sup>7</sup>

Casa Rosada. [Casa Rosada - República Argentina]. (18 de abril de 2013). *Presentación Programa "más libros en las aulas" y 118 nuevas escuelas. Institucional*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=UpkXrqsA5O8>

Plan Nacional de Lectura. [Plan Nacional de Lecturas Argentina]. (28 de febrero de 2013). *Plan Nacional de Lectura de Argentina*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=tk0j5uUS3s4>

### Notas periodísticas publicadas en papel

Badaloni, R. (9 de agosto de 2013). El gobierno mendocino ordenó retirar los libros con sexo explícito. *Clarín*. P. 36.

Badaloni, R. (8 de agosto de 2013). Polémica en Mendoza por libros escolares con sexo explícito. *Clarín*. P. 45.

Escuelas: Crece la polémica por libros con sexo explícito. (10 de agosto de 2013). *Clarín*. P. 50.

Mocero Sánchez, M. (12 de septiembre de 2013). Cómo se eligen los libros que llegan al aula. *Clarín*. P. 36.

---

<sup>7</sup> Como fue aclarado, estos videos son embebidos desde su link a Youtube en la nota digital "Cuál es el límite: escándalo por los libros que la Nación mandó a las escuelas" (Sitio Andino, 7 de agosto de 2013).

Sasturain, J. (19 de agosto de 2013). Un género a cuadros. *Página/12*. P. 32

Un repudio a la censura en las escuelas. (10 de agosto de 2013). *Página/12*. P. 19.

Violencia y sexo en libros para el nivel secundario. (9 de agosto de 2013). *La Nación*, P. 21.

### **Notas periodísticas digitales**

Alarma en Mendoza por textos escolares con historietas porno. (7 de agosto de 2013). *La Gaceta*.

<https://www.lagaceta.com.ar/nota/555385/sociedad/alarma-textos-escolares-historietas-porno.html>

Antún, L. (7 de agosto de 2013). Polémica por libros con sexo y violencia explícitos enviados a las escuelas. *Los Andes*.

<https://www.losandes.com.ar/article/polemica-libros-sexo-violencia-explicitos-enviados-a-las-escuelas-730688>

Arce, M. (10 de agosto de 2013). Continúa la polémica por los libros con contenidos eróticos. *Diario Uno*.

[https://www.diariouno.com.ar/noticias/continua-polemica-libros-contenidos-eroticos-10082013\\_SyGZ4\\_ADyH](https://www.diariouno.com.ar/noticias/continua-polemica-libros-contenidos-eroticos-10082013_SyGZ4_ADyH)

Bibliotecas escolares de Trelew ya recibieron libros eróticos enviados por Nación. (8 de agosto de 2013). *El Chubut*.

<https://www.elchubut.com.ar/nota/2013-8-10-bibliotecas-escolares-de-trelew-ya-recieron-libros-eroticos-enviados-por-nacion/amp>

Bogado, L. (18 de septiembre 2013). Preocupación desde la Educación Católica por libros con contenidos polémicos para las escuelas. *Misiones Online*.

<https://misionesonline.net/2013/09/18/preocupacion-desde-la-educacion-catolica-por-libros-con-contenidos-pol-micos-para-las-escuelas/>

Bolgdanov, A. (3 de septiembre de 2013). Córdoba: Llegaron las historietas eróticas a las escuelas. *El Periódico*.

<https://el-periodico.com.ar/contenido/11288/cordoba-llegaron-las-historietas-eroticas-a-las-escuelas>

Censura. (Septiembre de 2013). *Revista Sudestada*.

<http://www.revistasudestada.com.ar/articulo/1129/censura/>

Colihue dio respuesta. (10 de agosto de 2013). *Noticias & Protagonistas*.

<https://noticiasyprotagonistas.com/actualidad/colihue-dio-respuesta/>

Colihue respondió a las críticas y pidió no regalar el "terreno ganado". (9 de agosto de 2013). *Perfil*.

<https://www.perfil.com/noticias/sociedad/colihue-respndio-a-las-criticas-y-pidio-no-regalar-el-terreno-ganado-20130809-0025.phtml>

Cómo se eligen los libros que llegan al aula Clarín. (12 de septiembre de 2013). *Clarín*.

[https://www.clarin.com/sociedad/eligen-libros-llegan-aula\\_0\\_rJFN4rEsPQe.html](https://www.clarin.com/sociedad/eligen-libros-llegan-aula_0_rJFN4rEsPQe.html)

Delgado, L. E. (12 de agosto de 2013) La literatura del escándalo. *Sobre Tiza*.

<https://www.sobretiza.com.ar/2013/08/12/la-literatura-del-escandalo/>

Desde la Nación aseguran que los libros no eran para leer en el aula. (9 de agosto de 2013)

*Los Andes*.

<https://www.losandes.com.ar/article/view?slug=desde-nacion-aseguran-libros-eran-para-leer-aula-731159>

Desde el Ministerio de Educación aseguraron que armarán una comisión de análisis para ver la viabilidad de los libros. (21 de agosto de 2013). *Diario La Provincia SJ*.

<https://www.diariolaprovinciasj.com/educacion/2013/8/21/desde-ministerio-educacin-aseguran-armarn-comisin-anlisis-para-viabilidad-libros-2743.html>

Denuncian libros para las escuelas enviados por el Ministerio de Educación en Argentina: pornografía, violencia y discriminación. (9 de agosto de 2013). *Infocatólica*.

<http://www.infocatolica.com/?t=noticia&cod=18188>

Dieguez, S. (15 de agosto de 2013). Los retrógrados y pacatos. *ADN Río Negro*.

<https://www.adnrionegro.com.ar/2013/08/los-retrogrados-y-pacatos-%E2%97%8F-susana-dieguez/>

Educación: el Ministerio analiza retirar de las escuelas los libros eróticos enviados por la Nación. (14 de septiembre de 2013). *Primera Edición*.

<https://www.primeraedicion.com.ar/nota/115169/educacion-el-ministerio-analiza-retirar-de-las-escuelas-los-libros-eroticos-enviados-por-la-nacion/>

Educación justificó los libros con escenas de sexo y violencia, pero aclaró que no son obligatorios. (8 de agosto de 2013). *La Prensa*.

<http://www.laprensa.com.ar/411160-Educacion-justifico-los-libros-con-escenas-de-sexo-y-violencia-pero-aclaro-que-no-son-obligatorios.note.aspx>

Educación no tiene fecha para decidir si los polémicos libros enviados por Nación llegarán a las escuelas. (25 de septiembre de 2013). *La Provincia SJ*.

<https://www.diariolaprovinciasj.com/educacion/2013/9/25/educacin-tiene-fecha-para-decidir-polmicos-libros-enviados-nacin-llegarn-escuelas-4097.html>

Educación reconoció la existencia de los libros pero aclaró que son para los docentes. (13 de agosto de 2013). *Diario Chaco*.

<http://www.diariochaco.com/noticia/183667/Educacion-reconocio-la-existencia-de-los-libros-pero-aclaro-que-son-para-los-docentes.html>

Eleisegui, P. (8 de agosto de 2013). Escándalo: el Gobierno envió a escuelas libros de editorial "K" con contenido sexual explícito. *Iprofesional*.

<https://www.iprofesional.com/notas/167060-Escndalo-el-Gobierno-envi-a-escuelas-libros-de-editorial-K-con-contenido-sexual-explicito>

El Gobierno envió libros eróticos a escuela de Mendoza. (8 de agosto de 2013). *Perfil*.

<https://www.perfil.com/noticias/politica/el-gobierno-envio-libros-eroticos-a-escuela-de-mendoza-20130808-0027.phtml>

El gobierno mendocino ordenó retirar los libros con sexo explícito. (9 de agosto de 2013). *Clarín*.

[https://www.clarin.com/sociedad/gobierno-mendocino-retirar-libros-explicito\\_0\\_SyzQBwrsv7l.html](https://www.clarin.com/sociedad/gobierno-mendocino-retirar-libros-explicito_0_SyzQBwrsv7l.html)

“El material cayó bajo una lupa prejuiciosa, inculta y cursi”, defendió la editorial de las historietas que censuró Pérez. (9 de agosto de 2013). *Explícito*.

<https://explicitoonline.com/el-material-cayo-bajo-una-lupa-prejuiciosa-inculta-y-cursi-defendio-la-editorial-de-las-historietas-censuradas-por-paco-perez/>

En Mendoza decidieron retirar los "libros eróticos" y dejarlos "en guarda". (9 de agosto de 2013). *La Nación*.

<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/en-mendoza-decidieron-retirar-los-libros-eroticos-y-dejarlos-en-guarda-nid1609242>

Escuelas: crece la polémica por libros con sexo explícito. (10 de agosto de 2013). *Clarín*.

[https://www.clarin.com/sociedad/escuelas-crece-polemica-libros-explicito\\_0\\_rJJW2ISjD7l.html](https://www.clarin.com/sociedad/escuelas-crece-polemica-libros-explicito_0_rJJW2ISjD7l.html)

Evaluarán en comisión los «polémicos» libros enviados por la Nación. (22 de agosto de 2013). *Diario Móvil*.

<https://www.diariomovil.info/2013/08/22/una-comision-evaluara-los-polemicos-libros-enviados-por-el-ministerio-de-educacion-de-la-nacion/>

Farabello, M. (27 de agosto de 2013). Escuelas recibieron libros con lenguaje vulgar y escenas de violencia explícita. *El Día de Gualeguaychú*.

<https://www.eldiaonline.com/escuelas-recibieron-libros-lenguaje-vulgar-y-escenas-violencia-explicita-n361507>

Fuerte polémica por un libro del Ministerio de Educación. (8 de agosto de 2013). *Diario Hoy*.

<https://diariohoy.net/politica/fuerte-polemica-por-un-libro-del-ministerio-de-educacion-14011>

Guevara, E. (12 de agosto de 2013). Una oportunidad perdida. *Universidad. UNCUYO*.

<http://www.universidad.com.ar/una-oportunidad-perdida>

Insólita defensa del Gobierno hacia los cómics eróticos que envió a Mendoza. (9 de agosto de 2013). *Perfil*.

<https://www.perfil.com/noticias/sociedad/insolita-defensa-del-gobierno-hacia-los-comics-eroticos-que-envio-a-mendoza-20130809-0034.phtml>

Insólito: los K defienden los libros porno para los chicos en las escuelas. (10 de agosto de 2013). *La Opinión Popular*.

<http://www.laopinionpopular.com.ar/noticia/16403-insolito-los-k-defienden-los-libros-porno-para-los-chicos-en-las-escuelas.html>

La aclaración de Sanyú. (8 de agosto de 2013). *LMNeuquén*.

<https://www.lmneuquen.com/la-aclaracion-sanyu-n196357>

La comisión que analizó los polémicos libros escolares entregará sus conclusiones este viernes. (13 de septiembre de 2013). *La Provincia SJ*.

<https://www.diariolaprovinciasj.com/educacion/2013/9/13/comisin-analiz-polmicos-libros-escolares-entregar-conclusiones-este-viernes-3609.html>

La Dirección General de Escuelas decidió guardar los polémicos libros enviados por la Nación. (9 de agosto de 2013). *Catriel Informa*.

<http://catrielinforma.com/la-direccion-general-de-escuelas-decidio-guardar-los-polemicos-libros-enviados-por-la-nacion/>

La DGE decidió guardar los polémicos libros enviados por la Nación. (8 de agosto de 2013) *Los Andes*.

<https://www.losandes.com.ar/article/decidio-guardar-polemicos-libros-enviados-nacion-730888>

La Editorial Colihue recibió 18,3 millones por la compra de libros por parte del Gobierno. (7 de agosto de 2013). *Corrientes al día*. <http://www.corrientesaldia.info/158750>

La Nación defendió las obras: dice que tienen "calidad literaria". (9 de agosto de 2013). *Los Andes*.

<https://www.losandes.com.ar/article/view?slug=nacion-defendio-obras-dice-tienen-calidad-literaria-731076>

Las historietas eróticas llegaron ahora a las escuelas cordobesas. (3 de septiembre de 2013). *Perfil*.

<https://www.perfil.com/noticias/sociedad/las-historietas-eroticas-llegaron-ahora-a-las-escuelas-cordobesas-20130903-0007.phtml>

Las polémicas historietas del Gobierno llegaron a Córdoba. (3 de septiembre de 2013). *Diario Vox*.

<https://www.voxpopuli.net.ar/las-polemicas-historietas-del-gobierno-llegaron-a-cordoba/>

La UCR citó a Vollmer por los polémicos libros que la Nación mandó a las escuelas. (8 de agosto de 2013). *Sitio Andino*.

[https://www.sitioandino.com.ar/n/id\\_86142\\_\\_commentpage\\_6/](https://www.sitioandino.com.ar/n/id_86142__commentpage_6/)

Libros eróticos en escuelas: dura respuesta de la editorial. (9 de agosto de 2013). *La Nación*.

<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/libros-eroticos-en-escuelas-la-dura-respuesta-de-la-editorial-nid1609045>

Libros eróticos: Córdoba también quiere sacarlos de las escuelas. (2 de septiembre de 2013). *Clarín*.

[https://www.clarin.com/sociedad/libros-eroticos-cordoba-sacarlos-escuelas\\_0\\_SyJQU9Niw7g.html](https://www.clarin.com/sociedad/libros-eroticos-cordoba-sacarlos-escuelas_0_SyJQU9Niw7g.html)

Libros escolares con sexo explícito. (8 de agosto de 2013). *El Entreríos*.

<https://www.elentrierios.com/actualidad/libros-escolares-con-sexo-explicito.htm>

Libros porno: Chaco también recibió el material con sexo explícito y no lo rechazó. (14 de agosto de 2013). *Es Chaco*.

[http://www.eschaco.com/vernota.asp?id\\_noticia=12358](http://www.eschaco.com/vernota.asp?id_noticia=12358)

Los libros eróticos del Ministerio de "Educación" llegan ahora a Córdoba. (3 de septiembre de 2013). *Los Principios*.

<http://losprincipios.org/difusion/los-libros-eroticos-del-ministerio-de-educacion-llegan-ahora-a-cordoba.html>

Los libros eróticos llegaron a los colegios. (2 de septiembre de 2013). *La Voz*.

<https://www.lavoz.com.ar/educacion/libros-eroticos-llegaron-los-colegios>

Los libros eróticos que el Ministerio de Educación mandó a escuelas de Mendoza. (8 de agosto de 2013). *La Nación*.

<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/libros-eroticos-que-el-ministerio-de-educacion-mando-a-escuelas-de-mendoza-nid1608665>

Los libros «porno» que mandó el gobierno nacional a la DGE no llegaron a San Rafael, y ya fueron sacados de circulación en Mendoza. (19 de agosto de 2013). *Hoy San Rafael*.

<http://hoysanrafael.com/los-libros-porno-que-mando-el-gobierno-nacional-a-la-dge-no-llegaron-a-san-rafael-y-ya-fueron-sacados-de-circulacion-en-mendoza/>

Llegaron a San Juan los libros escolares que generaron polémica en Mendoza. (21 de agosto de 2013). *Diario La Provincia SJ*.

<https://www.diariolaprovinciasj.com/educacion/2013/8/21/llegaron-juan-libros-escolares-generaron-polmica-mendoza-2741.html>

Mango y el polémico libro escolar: "Por suerte, no se queman ni censuran". (30 de agosto de 2013). *ADN Río Negro*.

<https://www.adnrionegro.com.ar/2013/08/mango-y-el-polemico-libro-escolar-por-suerte-no-se-queman-ni-censuran/>

Marcha atrás a los polémicos libros de las bibliotecas escolares. (Agosto de 2013). *Día del Sur*.

<https://diadelsur.com/marcha-atras-a-los-polemicos-libros-de-las-bibliotecas-escolares/>

Más voces critican los contenidos sexuales de los libros enviados a escuelas mendocinas. (8 de agosto de 2013). *El Sol*.

<https://www.elsol.com.ar/mas-voces-critican-los-contenidos-sexuales-de-los-libros-enviados-a-escuelas-mendocinas.html>

Mendoza, escandalizada por bibliografía porno en las escuelas. (9 de agosto de 2013). *Tiempo de San Juan*.

<https://www.tiempodesanjuan.com/elpais/2013/8/9/mendoza-escandalizada-bibliografia-porno-escuelas-37522.html>

Mendoza retiró de las escuelas los polémicos libros con alto contenido erótico. (9 de agosto de 2013). *Infobae*.

<https://www.infobae.com/2013/08/09/1500992-mendoza-retiro-las-escuelas-los-polemicos-libros-alto-contenido-erotico/>

Para la editorial son "retrógrados" los funcionarios de la DGE. (9 de agosto de 2013). *Los Andes*.

<https://www.losandes.com.ar/article/para-editorial-retrogradados-funcionarios-731186>

Petitorio para exigir al Ministro Sileoni que no envíe pornografía a las escuelas. (11 de septiembre de 2013). *La noticia 1*.

<https://www.lanoticia1.com/noticia/petitorio-para-exigir-al-ministro-sileoni-que-no-envie-pornografia-las-escuelas-39730.html>

Piden a gobierno de Argentina que no envíe libros pornográficos a escolares. (9 de septiembre de 2013). *Aciprensa*.

<https://www.aciprensa.com/noticias/piden-a-gobierno-de-argentina-que-no-envie-libros-pornograficos-a-escolares-50139>

Piden citar a Abrile de Vollmer por los libros de contenido sexual. (8 de agosto de 2013). *El Sol*.

<https://www.elsol.com.ar/piden-citar-a-abrile-de-vollmer-por-los-libros-de-contenido-sexual.html>

Polémica en Mendoza por libros educativos con sexo explícito. (9 de agosto de 2013). *Democracia*.

<https://www.diariodemocracia.com/provinciales/63129-polemica-mendoza-libros-educativos-sexo-explicito/>

Polémica en Mendoza por libros escolares con sexo explícito. (8 de agosto de 2013). *Clarín*.

[https://www.clarin.com/sociedad/polemica-mendoza-libros-escolares-explicito\\_0\\_rJkmTPHjwXg.html](https://www.clarin.com/sociedad/polemica-mendoza-libros-escolares-explicito_0_rJkmTPHjwXg.html)

Polémica por el envío de libros eróticos a escuelas. (9 de agosto de 2013). *El Tribuno*.

<https://www.tribuno.com/ujuy/nota/2013-8-9-10-50-0-polemica-por-el-envio-de-libros-eroticos-a-escuelas>

Polémica por libros con contenido sexual y de violencia en escuelas. *Letra P*. (9 de agosto de 2013).

<https://www.letrap.com.ar/nota/2013-8-9-polemica-por-libros-con-contenido-sexual-y-de-violencia-en-escuelas/amp>

Polémica por libros con sexo explícito en escuelas de Mendoza. (8 de agosto de 2013). *Informe Digital*.

<https://www.informedigital.com.ar/noticia/154500>

Polémica por libros eróticos enviados a escuelas.(8 de agosto de 2013) *Diario Popular*.

<https://www.diariopopular.com.ar/general/polemica-libros-eroticos-enviados-escuelas-n165567>

Polémica por libros escolares con escenas de alto voltaje sexual. (9 de agosto de 2013). *El Día*.

<https://www.eldia.com/nota/2013-8-9-polemica-por-libros-escolares-con-escenas-de-alto-voltaje-sexual>

Porno en las escuelas: ordenan en Mendoza "guardar" los libros enviados por el Gobierno. (9 de agosto de 2013). *iprofesional*.

<https://www.iprofesional.com/notas/167237-Porno-en-las-escuelas-ordenan-en-Mendoza-guardar-los-libros-enviados-por-el-Gobierno>

Pornografía, violencia y burlas a la Iglesia en libros escolares distribuidos por gobierno de Argentina. (9 de agosto de 2013). *Aci Prensa*.

<https://www.aciprensa.com/noticias/pornografia-violencia-y-burlas-a-la-iglesia-en-libros-escolares-distribuidos-por-gobierno-de-argentina-75349>

Reparten historietas de sexo explícito en escuelas mendocinas. La editorial es de un empresario K. (8 de agosto de 2013). *Medios y Opinión*.

<http://www.plazademayo.com/mediosyopinion/?p=7009>

Sasturain, J. (19 de agosto de 2013) Un género a cuadros. *Página/12*.

<https://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-227088-2013-08-19.html>

Sigue la polémica por libros educativos con escenas eróticas. (20 de agosto de 2013). *ADN Río Negro*.

<https://www.adnrionegro.com.ar/2013/08/sigue-la-polemica-por-libros-educativos-con-escenas-eroticas/>

Suárez, M. (5 de septiembre de 2013). Córdoba prohibió la distribución de las historietas con contenido sexual. *San Juan 8*.

<https://www.sanjuan8.com/san-juan/cordoba-prohibio-la-distribucion-las-historietas-c-ontenido-sexual-n973183.html>

Superuser. (16 de agosto de 2013). Los polémicos libros con contenido sexual explícito llegaron a escuelas del distrito. *Semanario Reflejos*.

<https://semreflejos.com.ar/los-polemicos-libros-con-contenido-sexual-explicito-llegaron-a-escuelas-del-distrito/>

También en Río Negro se estaría repartiendo polémico libro. (8 de agosto de 2013). *Agencia Digital de Noticias*.

<https://www.adnrionegro.com.ar/2013/08/tambien-en-rio-negro-se-estaria-repartiendo-polemico-libro/>

Tildan de "incultos y cursis" a quienes criticaron a Educación por distribuir libros eróticos en escuelas. (9 de agosto de 2013). *La Prensa*.

<http://www.laprensa.com.ar/411211-Tildan-de-incultos-y-cursis-a-quienes-criticaron-a-Educacion-por-distribuir-libros-eroticos-en-escuelas.note.aspx>

Tras la polémica, Mendoza retiró de las escuelas los polémicos libros con alto contenido erótico. (9 de agosto de 2013). *iprofesional*.

<https://www.iprofesional.com/notas/167290-educacion-mendoza-sileoni-inspector-justo-contenido-sexual-Tras-la-polemica-Mendoza-retiro-de-las-escuelas-los-polemicos-libros-con-alto-contenido-erotico>

Un comic erótico puso en aprietos al Gobierno y a Carta Abierta. (07 de agosto de 2013). *Urgente 24*.

<https://archivo.urgente24.com/217339-un-comic-erotico-puso-en-aprietos-al-gobierno-y-a-carta-abierta>

Un repudio a la censura en las escuelas. (10 de agosto de 2013). *Página/12*.

<https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-226460-2013-08-10.html>

Valenzuela, A. (11 de agosto de 2013). Señor, hay una teta en mi libro. *Cuadritos*.

<https://avcomics.wordpress.com/2013/08/11/15172/>

Violencia y sexo en libros para el nivel secundario. (9 de agosto de 2013). *La Nación*.

<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/violencia-y-sexo-en-libros-para-el-nivel-secundario-nid1608847>

Zabala, C. (7 de agosto de 2013).Cuál es el límite: escándalo por los libros que la Nación mandó a las escuelas. *Sitio Andino*.

<https://www.sitioandino.com.ar/n/85973-cual-es-el-limite-escandalo-por-los-libros-que-la-nacion-mando-a-las-escuelas/>

Zabala, C. (7 de agosto de 2013). Libros polémicos en las aulas: Sanyú habló en exclusiva con Sitio Andino, se defendió y politizó el escándalo. *Sitio Andino*.

<https://www.sitioandino.com.ar/n/85992-libros-polemicos-en-las-aulas-sanyu-hablo-e-n-exclusiva-con-sitio-andino-se-defendio-y-politizo-el-escandalo/>

Zoofilia, necrofilia y pornografía en libros escolares del gobierno repartidos en Argentina. (3 de septiembre de 2013). *Aciprensa*.

<https://www.aciprensa.com/noticias/zoofilia-necrofilia-y-pornografia-en-libros-escolares-del-gobierno-repartidos-en-argentina-19117>

Zulián, L. (7 de agosto de 2013). Polémica: el Gobierno de Cristina mandó a las secundarias de Mendoza historietas con contenido sexual. *Diario Uno*.

[https://www.diariouno.com.ar/provincia/polemica-gobierno-cristina-mando-secundarias-mendoza-historietas-contenido-sexual-07082013\\_rkPII3cmDJB](https://www.diariouno.com.ar/provincia/polemica-gobierno-cristina-mando-secundarias-mendoza-historietas-contenido-sexual-07082013_rkPII3cmDJB)

Zulián, L. (7 de agosto de 2013). Polémica: el Gobierno nacional mandó a las secundarias de Mendoza historietas con contenido sexual. *Diario Uno (Entre Ríos)*.

<https://www.unoentrerios.com.ar/pais/polemica-el-gobierno-nacional-mando-las-secundarias-mendoza-historietas-contenido-sexual-n919528.html>