

# El lugar de la literatura en los manuales de enseñanza de italiano como lengua extranjera (Santa Fe: 2000-2010)

Ariela Borgogno\*

## Resumen

Este artículo nuclea las conclusiones de la investigación desarrollada en la ciudad de Santa Fe que tiene como objetivo analizar el lugar de la literatura en los manuales de enseñanza de Italiano usados en escuelas particulares en las que estos textos son pensados como material indispensable para el aprendizaje de una segunda lengua. El texto escolar como objeto de estudio supone, además, atender a la complejidad de su constitución, al cruce de disciplinas (literatura – lengua), culturas y lenguas, a la injerencia del mercado editorial, a la tensión entre las políticas lingüísticas “universalmente” legitimadas y las políticas lingüísticas nacionales, y a la concepción de usuario – receptor – alumno que ellas construyen en función de una propuesta estandarizada.

*Palabras clave:* Manuales - Literatura - Mercado editorial - Políticas lingüísticas

\*Becaria doctoral de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) - Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Docente de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.  
E-mail: borgogno@gmail.com

## **The place of literature in textbooks of Italian as a Foreign Language (Santa Fe: 2000-2010)**

### **Summary**

This article gathers the conclusions of the investigation developed in Santa Fe city and it aims to analyse the place of literature in textbooks used in private schools where these texts are thought as essential for the learning of a second language. The textbook as a study object, supposes to attend the complexity of its constitution, the crossing of disciplines such as literature and language, culture and language, the meddling of the publishing market, to the tension between the “universally” legitimized linguistic policies and the national linguistic policies, and the conception of user - receiver -student that they build as a standardized proposal.

*Key Words:* Text books - Literature - Publishing market - Linguistic politics

## ¿Por qué estudiar los manuales escolares?

El estudio de los libros escolares<sup>1</sup> como fuente de indagación histórica en Educación se ha ido consolidando en Argentina a lo largo de las últimas dos décadas y abrió un espacio privilegiado para el abordaje del manual desde diferentes disciplinas y perspectivas de análisis<sup>2</sup>. En este sentido, el campo de investigación de la Manualística constituye un marco general de referencia ineludible para el trabajo que aquí presentamos.

Esta es la síntesis de una investigación<sup>3</sup> que busca ser un aporte al conocimiento de los manuales escolares desde una *zona de borde* (Gerbaudo 2006, 2011), pues nuestro objeto está conformado por libros de lengua que circulan en las aulas argentinas pero pensados y producidos en el extranjero para un receptor generalizado. Desde esta *zona de borde* en que nos situamos, visualizamos el libro de texto en su natural complejidad y como espacio de tensiones culturales, políticas, ideológicas y de mercado (entre otras), pero también como lugar de otras tensiones y cruces: de lenguas, de discursos, de disciplinas y, por lo tanto, de intereses<sup>4</sup>.

---

1 Usaremos indistintamente los términos “texto/libro escolar”, “libro de texto” y “manual”. Para una caracterización de los mismos véase, entre otros, Choppin (2001); Ossenbach (2010).

2 Como ejemplo de algunas investigaciones realizadas en Argentina, léase Carbone (2003).

3 Investigación realizada como Becaria Inicial FONCyT bajo la dirección de la Dra. Carolina Kaufmann, en el marco del PICT N° 02279: “Manuales y enciclopedias en hipertexto en la Historia Reciente de la Educación” (ANPCYT) con dirección de la Dra. Graciela Carbone.

4 El término zona de borde acuñado por Gerbaudo (2011), y de explícita influencia derridiana, alude al “entre” en el que se sitúan ciertos textos respecto de los géneros y disciplinas. “(...) llamo zona de borde a los espacios de intersección que se crean acoplando disciplinas, sin incluirse completamente en ninguna pero con aportes de todas las involucradas actuando la transdisciplinariedad (...), es decir, la confluencia de categorías y formas de resolución aportadas por distintos campos que se potencian para el análisis de ciertas cuestiones. Allí sitúan los trabajos que generan conocimiento sobre la enseñanza de la lengua y la literatura”. (p. 25) “Para componer la categoría de ‘borde’ nos inspiramos en Derrida (...) Decimos que una producción se ubica en una ‘zona de borde’ cuando advertimos que participa de varios campos disciplinares sin pertenecer de modo exclusivo a ninguno”. (Gerbaudo, 2006, p.65) Recuperamos estas citas para remarcar lo ya dicho: nos situamos “entre” lenguas, “entre” disciplinas, en el cruce de intereses. Los textos de Gerbaudo,

## **Características de los textos escolares estudiados y razones de su abordaje**

El tipo de manual en el que se focaliza nuestra indagación, entonces, multiplica su complejidad intrínseca. Es un libro *de* lengua italiana, escrito en lengua italiana, producido y editado en Italia para un destinatario general que desconoce (o maneja muy poco) la lengua que se quiere enseñar. En este grupo receptor del texto no hay distinción entre inmigrantes radicados en Italia y que diariamente se enfrentan con la lengua italiana y aquellos extranjeros, residentes en el exterior, sin contacto directo con el habla cotidiana. Sin embargo, es este tipo de texto escolar, con una propuesta estandarizada de enseñanza de la lengua, el que se incorpora en las escuelas de nuestro país para la enseñanza del italiano como lengua extranjera.

Las relaciones interculturales, transformadas por los avances tecnológicos, se han reestructurado y, en consecuencia, se han planetarizado. Desde la perspectiva de la teoría cultural, la existencia de un mundo globalizado impone la necesidad de pensar las relaciones culturales de manera no disyuntiva ni excluyente, sino dentro de una dinámica de confluencia, heterogeneidad y contradicción. Ya Ronald Robertson planteaba en la década del 90 que la des-localización generada por la globalización supone, inevitablemente, la re-localización pues no puede pensarse la transnacionalización cultural sino a partir de lo local (Beck, 1998). Por esta reflexividad propia del mundo global, acuña el término *glocalización* cuya dimensión permite analizar los conflictos propios del contacto cultural y el modo en que los contextos locales de interpretación se modifican en el encuentro con lo global; posibilita leer la riqueza que encierra la diversidad, no para homogeneizar a partir de la diferen-

---

fundamentalmente Ni dioses, ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado del año 2006, son una referencia ineludible en nuestro trabajo. Si bien Gerbaudo trabaja desde la teoría literaria y su relación con la didáctica de la literatura, su enfoque teórico-epistemológico sobre la problemática y su rigurosa propuesta metodológica constituyen un aporte esencial y esclarecedor sobre el modo en que se construye un objeto de enseñanza disciplinar y la red compleja de relaciones e influencias que con éste establecen y sobre éste ejercen la comunidad educativa y la comercial, entre otros.

cia sino para valorar la otredad y reconocer en esa otredad aquello que también nos constituye. Por ello nos proponemos reflexionar acerca de los contactos lingüísticos y culturales y el modo en que los textos escolares proponen el conocimiento de lo otro, y en particular de ese otro-literatura, a partir de los manuales utilizados en dos instituciones educativas santafesinas que recuperan y revitalizan la matriz cultural italiana.

Nuestra motivación para el estudio de los manuales de enseñanza de la lengua italiana utilizados en escuelas de la ciudad de Santa Fe, surge de nuestra participación en investigaciones previas y en curso<sup>5</sup> acerca de la fundamental importancia que esta matriz cultural (Mandoky, 2006) tiene en la constitución de la idiosincrasia argentina y sobre todo regional, en este territorio del país denominado "Pampa Gringa";<sup>6</sup> debido a la

---

5 A partir del año 2006, Proyecto CreAr: *Portal Virtual de la Memoria Gringa en la Provincia de Santa Fe*. UNL. Directora: Prof. Adriana Crolla, [www.fhuc.unl.edu.ar/portalgringo](http://www.fhuc.unl.edu.ar/portalgringo); Proyecto CAID 2009-2012 (UNL): "Diversidades y reconfiguraciones: traducciones de matrices italianas y francesas en el "complejo literario" santafesino (1950-1970), dirigido por la Mag. Adriana Crolla; Participación en Proyectos de Investigación y Extensión: Red Interuniversitaria Conv. PPUA (V 14-15-166) "Red Interuniversitaria de Programas de Investigación y Formación de Recursos Humanos en Memoria cultural, Literatura y Territorialidades: las migraciones ítalo-rioplatense" (UNL-Univ. de la República, Uruguay y Università Ca'Foscari de Venezia, Italia) aprobada para su desarrollo en la convocatoria "Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias V", Secretaría de Política Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, y nuestra misma tesis doctoral, en curso, acerca de las prácticas de lectura de la población inmigrante italiana adulta de las décadas del 20 y del 30 en la ciudad de Santa Fe y el modo en que esas lecturas influyeron en la subjetividad del inmigrante en relación con la problemática de la identidad.

6 El escritor santafesino Alcides Greca llama de este modo a su novela de 1936 en la que narra la experiencia de los extranjeros que fundaron las colonias de la provincia en la segunda mitad del siglo XIX. La fisonomía de la pampa cambia, ya no es el gaucho ni el indio quien la puebla sino los gringos, en su mayoría italianos. Por eso dirá Fernando Devoto (2006, p. 262) que la pampa gringa es una pampa italiana, no sólo por la cantidad de italianos que la pueblan sino por "su capacidad de esfuerzo, austeridad de consumo y adaptabilidad a todo tipo de superficie. [...] Trabajar, trabajar y trabajar era la consigna dominante". Si bien la zona de la Pampa Gringa se relaciona de manera directa con las colonias santafesinas, geográficamente abarca un vasto territorio que comprende gran parte de la provincia de Santa Fe, fundamentalmente desde el río Salado hasta el sur; hacia el este hasta el Río Paraná (aunque algunos suman oeste de Entre Ríos);

fuerte inmigración peninsular en la zona centro sur de la provincia de Santa Fe. Pese a que ha pasado bastante más de un siglo del inicio del proceso de inmigración masiva, cuyo cierre podemos estimar a principios de la década del 60<sup>7</sup>, la colectividad italiana en diversos territorios de la provincia mantiene vivos los lazos con el país y la cultura de origen a través de las memorias colectivas e individuales, huellas de un pasado resignificadas continuamente en su interacción con el presente.

Las sociedades étnicas (asociaciones mutuales y de beneficencia, culturales, entre otras) han cumplido una función importante en la preservación del vínculo con Italia de los italianos radicados en Argentina, así como también en la generación de relaciones entre los mismos italianos habitantes de cada zona<sup>8</sup>. Si bien lo han hecho con mayor fuerza en los tiempos de la gran oleada inmigratoria y en las primeras décadas del siglo XX ante la necesidad de contener a los recién llegados al país, las asociaciones étnicas se han ido adaptando a los cambios de la sociedad argentina y funcionan, hasta el día de hoy, como instituciones culturales de conservación y promoción de dicho patrimonio identitario.<sup>9</sup> En un con-

---

hacia el oeste hasta las localidades cordobesas ubicadas en los márgenes de la antigua red ferroviaria, en la franja limítrofe con Santa Fe; y norte de Buenos Aires. Pero la Pampa Gringa no es sólo un espacio geográfico sino un espacio socio-cultural, con una identidad propia, de fuerte impronta italiana.

- 7 Aunque la bibliografía académica sobre el tema es vastísima, para una introducción a la problemática remitimos a Devoto (2004, 2006); Germani (1962); Blengino (1990) y Castelli et al. (1991).
- 8 Cabe aclarar, como bien lo hace Fernando Devoto (2006), que no todos los italianos participaban activamente de dichas instituciones étnicas. Había quienes lo hacían esporádicamente y otros que generaban lazos de sociabilidad con sus coterráneos en ámbitos informales (un café, un almacén, un espacio público, entre otros). Para una mayor comprensión del funcionamiento de las asociaciones étnicas, véase como referencia general además de Devoto (2006, 2004); Devoto y Fernández (1990) y Devoto y Míguez (1990).
- 9 Vale como ejemplo la Asociación Ligure Santa Fe, creada en la ciudad en el año 2003. No obstante es una asociación italiana de carácter "micro regional", la fecha en que fue fundada da cuenta de la persistencia de la comunidad de origen italiano por mantener viva una cultura de la que se siente heredera. Dejamos fuera de análisis las internas políticas que hicieron que muchas asociaciones se dividieran y, hasta el día de hoy, continúen creándose entidades de estas características.

texto global, estas instituciones intentan re-localizar tradiciones culturales des-tradicionalizadas; recuperar de ellas aquello residual, en términos de Raymond Williams (2000), ese elemento aún activo en el proceso cultural.

### Una mirada a los textos escolares en contexto

Uno de los establecimientos educativos que tomamos como referencia para nuestro análisis es la Escuela de Enseñanza Media Particular Incorporada N° 3083 “Dante Alighieri”, perteneciente a la Asociación Mutual *Unione e Benevolenza Dante Alighieri* cuyos orígenes se remontan a 1861<sup>10</sup>. La escuela fue fundada en 1992, como continuación de lo iniciado con la creación en 1983 de la escuela primaria N° 1259, que lleva el mismo nombre. La otra escuela de referencia es relativamente joven: la Escuela de Enseñanza Media Particular Incorporada N° 3114 “Leonardo Da Vinci”, perteneciente al complejo educativo del Instituto Privado de Educación Integral (IPEI)<sup>11</sup>. La creación del nivel medio data del año 2002 y se llevó a cabo con la finalidad de dar continuidad a los alumnos que cursaban la primaria en la institución.

El período que establecemos para el estudio es la década 2000-2010<sup>12</sup>, con el propósito de “mirar” la historia reciente. Hemos seleccionado como espacio prioritario de la investigación estas dos escuelas de gestión privada de la ciudad de Santa Fe porque en el perfil institucional de ambas la enseñanza del italiano es prioritaria<sup>13</sup> y el uso del manual

---

10 La *Unione e Benevolenza* nació en Santa Fe como Sociedad de Socorro Mutuo en 1861 y fue la primera asociación de este tipo en la ciudad. Para ver los avatares vividos por la misma desde esa fecha, consúltese la página oficial de la institución: <http://www.uybdantealighierisf.org.ar/web/index.php/institucion/historia>. En relación a las escuelas italianas (y de otras comunidades extranjeras) en la historia argentina, véase Devoto (2004, 2006); Bertoni (2007); el capítulo de Beatriz Sarlo (2007), “Cabezas rapadas y cintas argentinas”; y Di Tullio (2010).

11 Proponemos aquí la web del complejo educativo <http://www.ipei-cau.com.ar/index.html>

12 El hecho de que la escuela media “Leonardo Da Vinci” haya sido creada en 2002 no es un inconveniente para la delimitación temporal realizada, pues bien pueden analizarse los manuales utilizados desde sus comienzos y cómo se trabajó, si es que se trabajó, la literatura desde ellos.

13 Vale aclarar que la enseñanza de la lengua italiana en la ciudad no se produce

escolar, obligatorio. Esa preminencia es claramente observable en una institución con una identificación étnica indiscutible como la “Dante Alighieri”<sup>14</sup>, pero también en una escuela nueva como es la que corresponde al nivel medio “Leonardo Da Vinci”. La primera institución reafirma una larga tradición en relación con la cultura italiana; la segunda está creando esa tradición a partir de una política institucional. El nombre que el último complejo educativo le da a sus escuelas no es casual. Esta prioridad que se le concede a la lengua italiana como LE se manifiesta en todos los niveles de ambos complejos educativos, en los cuales el nivel secundario viene a cerrar el ciclo iniciado en los niveles inferiores.<sup>15</sup> Si observamos la organización curricular del complejo de la DA, notamos que el italiano se dicta desde el nivel inicial (en sala de 4 años) hasta el 5° año de la escuela media; mientras que la lengua inglesa, se incorpora de manera obligatoria a partir de primer grado. Algo similar ocurre con la organización curricular del IPEI, la enseñanza de la lengua y cultura italianas se imparte desde el nivel inicial y continúa hasta 5° año; en cambio, el inglés se suma en el cuarto grado del nivel primario y continúa durante el secundario. No sorprende que el inglés sea la lengua extranjera de dictado obligatorio en las escuelas, sí sorprende que también lo sea el italiano y en un nivel de mayor consideración.<sup>16</sup>

---

solamente en las instituciones de gestión privada abordadas. También el italiano es ofrecido como LE (así nombraremos la lengua extranjera), en algunas escuelas medias públicas (escuelas normales, antiguas nacionales y de comercio) de las que no nos ocuparemos en este escrito. En ellas el italiano es ofrecido en los últimos tres años del nivel secundario y, en una modalidad en particular. Para una referencia de los derroteros de la enseñanza del italiano en la provincia, véase Crolla (2010a, 2010b, 1999, 1997).

14 De aquí en más la escuela “Dante Alighieri” será DA, y la “Leonardo Da Vinci”, LDV.

15 Se pretende, en ambas instituciones, acompañar la formación en lengua italiana desde el nivel inicial. En el caso de la escuela LDV, como se ve manifiesta en las entrevistas, para los alumnos que se incorporan, por ejemplo, en el nivel medio y no tienen conocimiento de la lengua se plantea un nivel diferenciado de italiano como modo de garantizar los conocimientos mínimos ya superados por quienes cursan en la institución desde los inicios de su instrucción escolar. La Dante Alighieri cuenta, a su vez, con una Escuela de Idiomas que, por las noches dicta cursos gramaticales, comunicativos y de cultura abiertos a la comunidad.

16 Un dato de importancia para reflexionar acerca de la vitalidad de la matriz cultural italiana en la provincia. En el marco de las transformaciones asociadas a la



## Hipótesis de trabajo

Las preguntas que intentamos responder son: qué lugar<sup>17</sup> ocupa la literatura en los libros de enseñanza de italiano como lengua extranjera y, en consecuencia, qué cánones esa literatura reproduce. Estos interrogantes derivan en dos hipótesis de trabajo: 1. En los manuales de enseñanza del Italiano LE de circulación en las escuelas medias de Santa Fe (2000-2010), la literatura ocupa un lugar menor y se construye como un objeto vaciado de sentidos, servil a los objetivos centrados en el aprendizaje de la lengua extranjera; 2. Los textos literarios y autores “expuestos”<sup>18</sup> en los manuales reproducen el canon literario italiano pensado desde una doble perspectiva: el canon clásico académico de la literatura italiana y

---

sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, se promulga en Santa Fe, el 30 de noviembre del año 95, la Ley N° 11356 (conocida como Ley Taborda o Plan Piloto Taborda, por haber sido el Senador Provincial por el Departamento San Martín, Dr. Hugo Taborda, su gestor. Esta ley establece en su Art. 1° la generación de un Plan Piloto de Enseñanza del idioma italiano en diez escuelas de la Pcia. de Santa Fe, a alumnos del tercer ciclo de la EGB a partir del ciclo lectivo 1996. Dicho plan se implementó inicialmente en 16 escuelas santafesinas de localidades hermanadas con pares italianas y con el tiempo se han sumado nuevas instituciones. Durante los dos primeros años de la experiencia, los municipios o comunidades se hicieron cargo del pago de las horas cátedra, mientras que el gobierno italiano aportó el material didáctico. La evaluación positiva de la experiencia produjo que en 1998 la erogación de las horas docentes fuera incluida en el presupuesto educativo provincial. (Crolla, 1999) Lo más interesante del proyecto Taborda (1995) y de su conversión en ley es que fundamenta la enseñanza de la lengua italiana en la región centro oeste de la provincia como un aporte al fortalecimiento de la identidad regional y cultural, alegando la gran ascendencia italiana en la zona, producto de la inmigración masiva de ciudadanos de la península. Acompañaron a Taborda en la elaboración del proyecto desde la sanción de la LFE, la ADOIL (Asociación de Docentes de Italiano del Litoral) en la persona de la Prof. Adriana Crolla, la Prof. Adriana Vidal, la antropóloga Prof. Mirtha Taborda y el periodista Rubén Pron.

17 Cuando decimos “lugar” nos referimos no sólo al espacio que la literatura ocupa dentro del libro de texto, sino a la elaboración teórica del objeto literatura que allí se manifiesta y, por lo tanto, a las representaciones de la literatura que los manuales construyen.

18 Utilizamos esta palabra porque, debido a nuestro conocimiento previo de este tipo de manual que no se dedica específicamente a la enseñanza de la literatura, sabemos que suelen sólo nombrar ciertos escritores, ofrecen datos sobre su vida y su obra pero no se incluyen textos de su autoría.

el canon impuesto por el mercado editorial (los nuevo best-sellers).

En la teoría y la crítica literaria la discusión acerca del canon se revitalizó luego de la publicación de *El canon occidental* de Harold Bloom en 1994, polémico libro en el que el norteamericano reúne a los 26 escritores que considera esenciales para la literatura de Occidente centrándose en el valor estético de sus producciones literarias y en el extrañamiento y la originalidad de sus obras. Las perspectivas desde las que puede abordarse la categoría de canon son múltiples. No obstante, para nosotros la idea de canon tiene una marcada connotación social y, en este sentido, cuando pensamos en un canon pensamos en las condiciones sociales, económicas y políticas que han hecho de estos textos y autores paradigmas de determinado sistema literario.<sup>19</sup>

Esta mirada multicultural y sistémica<sup>20</sup> sobre el canon es la que tomamos como referencia. Y por ello recuperamos fundamentalmente los aportes de la teoría de los polisistemas encabezada por Itamar Even-Zohar (1996) en el ámbito de la Universidad de Tel Aviv, quien desde una perspectiva funcional piensa a la literatura como un fenómeno complejo de interacción social. Desde esta teoría el canon se define como una estructura dinámica<sup>21</sup> abierta a modificaciones en el devenir histórico, ya

---

19 Nótese que hablamos de “un canon” en determinado contexto y no de un canon general y único. Por ello, trabajaremos sobre el canon clásico de la literatura italiana (canon académico y de la crítica) y el canon elaborado por el mercado editorial italiano, cada uno de ellos con dinámicas e intereses diversos.

20 Las teorías sistémicas tienen su origen en el formalismo ruso. Más cerca en el tiempo, además de la que mencionaremos a continuación, se incluyen entre ellas la semiótica de la cultura de Lotman (1996, 1998) y la Escuela de Tartu así como la contribución desde la sociología de la literatura de Bourdieu con su teoría de campo literario (2002), para mencionar sólo algunas. Como plantea Pozuelo Yvancos (1995, p. 19) “Los principios epistemológicos en los que se basan los postulados teóricos acerca del canon que comparten las teorías sistémicas son, entre otros, los siguientes: el canon no se puede definir como un fenómeno estático, sino como un fenómeno dinámico; los sistemas y los códigos que rigen al canon guardan relaciones entre sí, y la investigación debe privilegiar su carácter empírico aportando datos observables en contextos históricos y sociales concretos desde un principio de régimen intercultural y multilingüístico”.

21 En contra de la idea de una estructura estática, el dinamismo de la teoría de Even-Zohar se manifiesta en la elección de los términos: “canonicidad” en lugar de “canonización”, “canonizado” frente a “canónico”. Las primeras palabras de

que las relaciones de los textos y las normas, repertorios o códigos que estos mismos textos definen en determinadas temporalidades y contextos configuran y regulan la cultura. Es así que se plantea la dinámica entre centro y periferia por lo que una obra canonizada en un sistema literario particular puede ser marginal en un sistema literario diferente.

## Documentos oficiales

En el primer capítulo revisamos los documentos oficiales que son marco del manual escolar en uso. La década 2000-2010, espacio temporal en que focalizamos, está cruzada por el proceso de transformación vivido por el sistema educativo argentino a partir de la sanción, en 2006, de la Ley de Educación Nacional N° 26206. Por lo tanto, examinamos tanto los Contenidos Básicos Comunes (CBC) relativos a Lenguas Extranjeras, aprobados para el tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB) y los CBC para el Polimodal correspondientes a la *Ley Federal de Educación* N° 24.195. En el mismo sentido, indagamos en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) de Lenguas Extranjeras propuestos por la nueva ley para el nivel medio.<sup>22</sup> Mencionamos con anterioridad al manual como lugar de cruces y por ello, además de las leyes nacionales de educación que desde lo curricular dan marco al uso del libro de texto en las aulas argentinas, realizamos en este capítulo una lectura analítica de las políticas lingüísticas desarrolladas por el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) en la que el tipo de manual estudiado se encuadra.

Las leyes de Educación, los documentos curriculares y todo aquello que manifieste, aunque de manera parcial, los fundamentos de las políticas educativas<sup>23</sup> oficiales son elementos de valor inestimable no sólo

---

cada par mencionado son las que utilizaremos a lo largo de nuestro trabajo, excepto cuando reproducimos las citas de los diseños curriculares nacionales y jurisdiccionales en los que se utilizan los términos por nosotros desechados, lo que habla del enfoque desde el que esas propuestas curriculares abordan la literatura.

22 Focalizamos el análisis en las propuestas curriculares nacionales porque nos ofrecen un panorama más amplio de los presupuestos teóricos – epistemológicos respecto de las lenguas extranjeras y porque consideramos que dichos documentos rigen el mercado editorial relacionado con lo escolar.

23 Decimos que los documentos normativos exponen de manera parcial los

para visualizar la concepción que el Estado tiene de la educación y de su intervención en la misma, sino también para observar la regulación que éstas ejercen sobre la organización y el hacer de los distintos actores educativos y de quienes tienen injerencia en el campo, por ejemplo, el mercado editorial<sup>24</sup>. Estos aspectos son recuperados cuando es necesario<sup>25</sup>, dado que los consideramos elementos esenciales para pensar el marco en el que se encuadra el rol docente y el trabajo sobre/con el objeto disciplinar. Pero vale recordar que nuestro objetivo principal es otro: analizar las propuestas curriculares<sup>26</sup>, diseñadas por los gestores políticos y plasmadas en las distintas normativas oficiales, en relación con las

---

fundamentos de las políticas educativas porque entendemos que, como marco de justificación y orientación, son sólo una parte de las mismas.

24 Al respecto, Gerbaudo plantea con acierto: “en la interpretación del contexto sociocultural en el que las prácticas educativas se desarrollan se produce un cruce de discursos mediatizados por la idea de Estado, de poder, de ideología, de política, de economía, etc.: la interpretación de las políticas educativas y de la legislación existente, las representaciones respecto del trabajo, etc., están fuertemente determinadas por el rol que le atribuimos al Estado en términos de obligaciones y garantías, por el modo en que pensamos se produce y circula el poder, por la manera de reflexionar sobre nuestros derechos y nuestros deberes como trabajadores de la cultura, etcétera”. (2006, pp. 70-71)

25 Un exhaustivo análisis político-ideológico de las leyes argentinas de educación involucradas, excedería las páginas de este escrito y desviaría nuestra mirada sobre la construcción del objeto literatura en el espacio de las lenguas extranjeras en los diseños curriculares. De todos modos, y considerando el concepto de curriculum (Lundgren 1992; Apple 2008; De Alba 1998), si dichos diseños son la expresión de una visión de mundo hegemónica en determinado momento histórico, puede leerse en ellos la síntesis de las disputas de poder por el control social y cultural.

26 Como bien plantea Litwin (1996) los currículos escolares seleccionan principios, ideas, conceptos y relaciones dentro de los diferentes campos disciplinares, y esta operación selectiva legítima determinados saberes-conocimientos en detrimento de otros en una determinada coyuntura sociohistórica. En un sentido más general, también lo plantea Lundgren (1992) al definir el curriculum como “una selección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimiento y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación; una organización del conocimiento y las destrezas; una indicación de métodos relativos a cómo han de empeñarse los contenidos seleccionados”, (p. 20), selección de fines y contenidos en el marco de un proceso educativo que responde a y colabora con la dinámica socio-histórica, política y económica.

lenguas extranjeras (y el lugar de la literatura en dicho espacio) para el nivel medio o secundario, normativas que reglan el hacer de las instituciones educativas.

Como síntesis de lo analizado en detalle en estos documentos decimos que, coincidentemente, el lenguaje es considerado en su dimensión representativa, como herramienta de apropiación de imágenes del mundo (y) de saberes socialmente convalidados, como instrumento de comunicación y supone la concepción transparente del mismo (discutida por la misma lingüística) y, en consonancia con ello, no se explicita que el lenguaje es también (cuando no fundamentalmente) un instrumento de manipulación, de transferencia y ejecución del poder; “que es el material en el que se inscribe la ideología y la política” (Gerbaudo, 2006, p. 90), idea planteada desde diferentes disciplinas y corrientes teóricas a lo largo de todo el siglo XX.

Con las observaciones antes realizadas, se manifiesta como prioritario (excluyente) el enfoque comunicativo o comunicacional<sup>27</sup> para la enseñanza de la/s lengua/s y de la literatura<sup>28</sup> en todos los documentos referenciados. Y cuando se distingue en ellos el discurso literario como objeto con especificidades particulares (en el MCER<sup>29</sup> esta concepción de literatura no aparece) se propone su abordaje en términos de análisis del discurso en general, fomentando el desarrollo de la competencia intercultural.

## **Propuestas editoriales analizadas**

La selección de la oferta editorial responde a los manuales elegidos y trabajados en el nivel secundario por los docentes de lengua italiana de las escuelas referidas. En este capítulo describimos y analizamos siete manuales de enseñanza del italiano como lengua extranjera (nucleados

---

27 Este enfoque, difundido a lo largo de tres décadas, es el encuadre general en que el de desarrolla la política lingüística del Marco Común Europeo de Referencia, y punto de partida de otras perspectivas de enseñanza de las lenguas extranjeras.

28 Al igual que Sardi (2006) y Bombini (2006), Analía Gerbaudo (2006) se pregunta cómo pensar al texto literario desde el enfoque comunicacional sin sujetarlo, sin neutralizarlo, sin domesticarlo.

29 Si bien el Enfoque Comunicacional es dominante en el documento del MCER, éste plantea ya las bases metodológicas del enfoque accional, del enfoque por tareas.

en cuatro editoriales) centrándonos en el tratamiento que realizan del texto literario o de temáticas directamente vinculadas a la literatura y en la relación que estas propuestas editoriales establecen con los documentos oficiales trabajados en el capítulo previo.

El manual es uno de los materiales de mayor impacto en las prácticas de enseñanza en la Argentina pero, fundamentalmente, es concebido por los docentes de lenguas extranjeras como una herramienta esencial de este espacio disciplinar<sup>30</sup>. Si bien la oferta del mercado editorial es amplia para este segmento, se da en la provincia de Santa Fe y en otros lugares de nuestro país la recurrencia en el uso de los mismos textos escolares para la enseñanza de la lengua italiana. Consideramos que esto es consecuencia del circuito nacional de enseñanza del italiano (con cursos de idiomas y de cultura abiertos a la comunidad), por fuera de las escuelas de nivel medio, "regido" por dos instituciones internacionales directamente relacionadas con la cultura italiana y de larga tradición en nuestro país: el Istituto Italiano di Cultura (organismo oficial del Estado Italiano) y la Unione e Benevolenza Dante Alighieri.<sup>31</sup> Estas entidades, en contacto directo con el gobierno italiano y sus políticas culturales en el exterior son las que legitiman, de algún modo, los textos considerados valiosos para ser trabajados en las aulas. La línea directa de estos organismos con la

---

30 Las entrevistas realizadas a docentes de Italiano que trabajan en las instituciones educativas involucradas ayudaron al análisis de las propuestas editoriales y al uso que de ellas se realiza en las aulas.

31 Mencionamos a estos organismos como vectores del trabajo con la lengua y cultura italianas a nivel nacional porque son instituciones de referencia que existen además en distintos lugares del mundo, con el fin de promover la cultura itálica. Esto no quita que otras instituciones, con otros intereses, lleven adelante la misma tarea: universidades, centros de estudio, asociaciones étnicas, institutos de idiomas. El COELI (Centro Orientador de Estudios Lingüísticos Internacionales) con sede central en Rosario, por ejemplo, ofrece entre otras actividades cursos de lengua y cultura italianas a la comunidad con reconocimiento del Ministerio de Educación Provincial y ha establecido acuerdos con la Dante Alighieri de Camerino (Italia) para que los alumnos argentinos residan un tiempo allí, en contacto directo con la lengua del lugar. Si bien no hay exclusividad del italiano en el COELI, ya que también se ofrecen cursos de portugués, hay un trabajo de profunda reflexión sobre la enseñanza del italiano como LE. Como muestra, bastante inusual en el contexto nacional, COELI en la persona de Carlos Italiano ha elaborado materiales propios, es decir, manuales de italiano para argentinos: Tano 1 y Tano 2.

política lingüística de la península, en el marco de la Comunidad Europea, y con el mercado editorial italiano, responsable directo de los materiales que aquí se trabajan, los posiciona como referencias ineludibles de las innovaciones en el campo de la enseñanza del italiano LE.

Los manuales analizados son:

- *Percorso Italia*. Corso multimediale di lingua italiana per stranieri. B1-B2. A cura di Giuseppe Patota e Norma Romanelli, De Agostini Scuola, Novara – PLIDA, Roma, 2008.
- *Progetto italiano 1*. Corso di lingua e civiltà italiana. Livello elementare – intermedio. Libro dei testi e della grammatica. Libro degli esercizi. A cura di T. Marin e S. Magnelli, Edilingua, Atenas, 1997 (1ª edizione).
- *Progetto italiano 2*. Corso di lingua e civiltà italiana. Livello medio. Libro dei testi. Libro degli esercizi. A cura di T. Marin e S. Magnelli, Edilingua, Atenas, 2000 (3ª edizione).
- *Caffè Italia 2*. Corso di italiano. Livello B1. Libro dello studente con esercizi. A cura di Nazzarena Cozzi, Francesco Federico e Adriana Tancorre. Sezione di grammatica a cura di Maria Antonietta Sposito Ressler. ELI, Recanati, Italia, 2006.
- *Espresso 1*. Corso di italiano. Livello A1. Libro dello studente ed esercizi. A cura di Luciana Ziglio e Giovanna Rizzo, Alma Edizioni, Firenze, 2001.
- *Espresso 2*. Corso di italiano A2. Libro dello studente ed esercizi. A cura di Maria Bali e Giovanna Rizzo, Alma Edizioni, Firenze, 2002.
- *Espresso 3*. Corso di italiano B1. Libro dello studente ed esercizi. A cura di Maria Bali e Luciana Ziglio, Alma Edizioni, Firenze, 2003.

La descripción y el análisis de las propuestas editoriales de los textos escolares que circulan en las instituciones de referencia se organiza a partir de los siguientes ejes:

1. Estructura del manual;
2. El lugar de la literatura en el marco del manual cuyo objeto disciplinar es la lengua extranjera, es decir, el modo en que aparece, el espacio que se le concede en relación con otros textos y discursos, etc.;

3. Operaciones metodológicas, actividades propuestas en relación con el texto literario, estrategias de lectura promovidas (indicadores de la perspectiva desde la que se enseña la lengua) y
4. Configuración del canon de textos literarios: ¿operaciones de reproducción del canon literario italiano?, ¿configuración de un canon acorde a los intereses del mercado editorial?, ¿se problematiza la dicotomía literatura/no literatura?

## **Volvemos a nuestras hipótesis**

- **La literatura: objeto servil = objeto negado**

El análisis de los manuales de acuerdo a los ejes planteados confirma nuestra primera hipótesis: La literatura ocupa un lugar menor y se construye como un objeto vaciado de sentidos, servil a los objetivos centrados en el aprendizaje de la lengua extranjera; es decir, una literatura instrumento para la adquisición de contenidos gramaticales y lingüísticos-comunicativos.

En todo momento fuimos conscientes de que no analizamos libros de texto de la disciplina Lengua o Lengua y Literatura; fuimos y somos conscientes de que estamos frente a manuales de una disciplina distinta, las lenguas extranjeras, que tienen por lo tanto un objeto disciplinar diferente. En ellos no se enseña literatura sino lengua, ésta es su prioridad. Aun así, la recurrencia de las lenguas extranjeras a la integración de la literatura no es una novedad ya que se la reconoce como expresión de la cultura a la que se ingresa. Lo que buscamos conocer es de qué manera se incorpora un género discursivo complejo como es el literario en la enseñanza de esas lenguas foráneas.

Observamos que de las siete ofertas editoriales analizadas, seis de ellas trabajan con textos literarios o, en su defecto, abordan la literatura desde sus elementos contextuales, es decir, mencionan escritores y obras literarias connotadas. Sin embargo, lo literario tiene un lugar menor en el contexto de cada libro, menor porque es una presencia pequeña y menor porque la literatura no es abordada como objeto autónomo, como productividad, ni se la entiende como un modo de acceso al conocimiento.

En consonancia con la política lingüística del MCER, cada uno de es-



tos manuales trabaja la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo. Algunos autores<sup>32</sup> lo explicitan en sus prefacios, otros lo omiten pero lo actúan. Desde este enfoque el lenguaje es visto como una herramienta y por ello el objetivo central es obtener resultados lingüísticos, desentendiéndose del proceso de transformación cultural que se lleva adelante a través del proceso de aprendizaje de una lengua. La competencia comunicativa, que incluye la pragmática y la sociocultural, otorga valor sólo a lo netamente lingüístico. En este marco y desde este enfoque el trabajo con la literatura como objeto relevante *per se* es impensado.

Así lo demuestran los manuales indagados. El texto literario es presentado siempre de manera fragmentada y como excusa para el trabajo con otros contenidos. Es un ejemplo-muestra para ver cómo funcionan los tiempos verbales, las preposiciones o los giros idiomáticos. En otros casos se expone el fragmento del texto pero incompleto para que los alumnos aventuren de qué forma completarlo de manera correcta. Cuando se trabaja sobre el texto literario se lo hace sobre el contenido, sobre lo que se narra, formulando actividades de recuperación de información que, en general, son breves cuestionarios que, contradictoriamente, no cuestionan el texto. Allí se cuenta ya con la pregunta y la respuesta. Al no plantearse la pregunta como problema la significación del texto literario se aborta.

Pensamos al texto literario en los términos del semanálisis de Julia Kristeva (1969), como un texto signifiante productor de sentidos, es decir, como productividad. Un abordaje del texto literario que no lo problematice, que no ponga en crisis al lector peca de reduccionismo. Construye un lector pasivo, sin posibilidad de confrontar la potencialidad del texto literario.

Hemos advertido la ausencia de marcos teóricos, cuando no errores conceptuales, para el trabajo con los textos literarios y con otros tipos tex-

---

32 En los libros de textos, la categoría de autor es difusa porque, aunque se incluyen los nombres de quienes elaboran el manual, éstos siempre están subordinados a la decisión del editor quien es el que decide según los intereses de la casa editorial (intereses de mercado, intereses curriculares) desde qué enfoque trabajar hasta las estrategias didácticas a emplear. Recordemos que el valor de mercancía del libro de texto es el que prima desde hace largos años. Cfr. el trabajo de Carolina Tosi (2010) para el caso argentino.

tuales. Y destacamos esta falta no porque consideramos la inefabilidad de la teoría para el aprendizaje (sabemos ya de una literatura subsidiaria de la teoría, del “aplicacionismo” crónico) sino porque es la muestra de que la literatura es abordada de la misma manera que cualquier género discursivo. Si bien existe la prioridad manifiesta del trabajo lingüístico, es una responsabilidad ética y política de quienes elaboran el manual conocer aquello de lo que se habla y construir estrategias eficaces para que el alumno aprenda a leer mejor, para que el alumno aprenda que no es lo mismo leer un texto periodístico que un texto literario, que el cuento y la fábula son diferentes, por ejemplo. La competencia comunicativa tiene que ver también con esto, con la adecuación a los textos y contextos, con la adecuación de la mirada.

Hablar de literatura no es leer literatura. No es lo mismo mencionar la *Divina Comedia* que leerla. No es lo mismo conocer quién es Luigi Pirandello que leer su obra. En estos libros de texto se habla de quienes escriben literatura, se leen reseñas críticas sobre textos literarios y fragmentos de éstos pero se soslaya a la literatura. Cuando ésta es reducida sólo a la expresión de un contenido, y por lo tanto se presenta como accesible y divertida; cuando es de utilidad para otros fines (más importantes), para aprender otros conceptos (gramaticales- lingüísticos), la literatura se convierte en un objeto servil. Y en este sentido, cuando se le impugna a la literatura su especificidad, su potencia productora de sentidos, su valor subversivo, es un objeto negado.

- **De cánones y paradigmas literarios**

La segunda hipótesis que planteamos es que los textos literarios y autores mencionados en los manuales reproducen el canon literario italiano pensado desde una doble perspectiva: el canon clásico académico de la literatura italiana y el canon impuesto por el mercado editorial. (los nuevos best-sellers).

Hablamos de cánones y no de canon. Hay tantos cánones literarios como culturas, ámbitos y sujetos que los construyen. Hablamos de paradigmas literarios, traslación de la categoría de Thomas Khun. Oscar Vallejos (2003) plantea al respecto: “al hacer uso de esta categoría transportamos cierta herencia, a saber: un paradigma es una unidad histórica

con unidades menores; el funcionamiento del paradigma se explica o comprende por el funcionamiento de estas unidades menores” (p. 49). Unidad histórica, y por lo tanto, sujeta a cambios. El paradigma es también un canon, moldes que fluctúan entre la continuidad y discontinuidad pero que hacen inteligible el mundo.

La literatura “recuperada”<sup>33</sup> en los manuales observados da cuenta de la coexistencia de dos cánones diversos en el mismo sistema literario: 1. El canon clásico de la literatura italiana, el tradicional ya legitimado desde la Academia y también desde la crítica literaria; y 2. El canon elaborado desde el mercado editorial. Como construcciones culturales ambos representan diversos intereses.

El canon clásico se hace presente, fundamentalmente, en la mención a escritores paradigmáticos de la literatura, aquellos considerados ya en su dimensión universal y sostenidos en el transcurrir temporal. Pero también se propone la lectura de textos de otros ya clásicos literarios no tan lejanos en el tiempo, escritores ingresados al canon en el siglo XX y conservados por el valor de sus obras y por el actual impacto de su recepción.

Si entendemos que los libros escolares reproducen los valores y los rasgos culturales que una sociedad consideran merecedores de ser enseñados, leemos la reproducción de este canon como el modo de mostrar a ese estudiante extranjero la tradición cultural del país al que ingresa a través de la lengua, una tradición ligada a una identidad artística milenaria y legitimada a nivel mundial.

En la dinámica de la cultura, con esa tradición, con el canon hegemónico de la Academia puja la industria editorial. Hay en estos manuales superpoblación de referencias a las voces literarias recientemente surgidas o que, tras años de producción, se mantienen al margen o en los bordes del canon académico. El interés del mercado editorial no radica, solamente, en exhibir lo tradicional, clásico y consolidado (aunque, en general, es una venta segura) porque vive de la novedad. Descubrir nuevos escritores, promocionarlos, ponerlos en circulación, publicarlos, asegurar su recepción y los derechos editoriales es lo que produce, a la

---

33 Usamos la expresión “Literatura recuperada” para dar cuenta no sólo de los textos literarios incorporados en los manuales sino también de la mención a numerosos escritores del ámbito literario.

larga, mayores ganancias. El mercado “inventa” grandes escritores que la academia se encarga o no de prestigiar.

La pregunta final es ¿qué queda fuera de estos cánones construidos desde lugares de poder? Todo canon se basa en una selección según diversidad de criterios y, por lo tanto, en la exclusión. Sostenemos que estos manuales mantienen la estabilidad de ambos cánones porque lo que se lee en los libros de texto está ahí, en tensión, apenas mencionado, pero está. ¿Dónde está la profunda sabiduría de Pavese?, ¿dónde la literatura subversiva de Pasolini?, ¿dónde las poetizas de las últimas décadas?, ¿qué valores representan que los llevan a ser omitidos?

## Lecturas de cierre

El libro de texto, aún hoy, opera como el instrumento dominante que materializa el currículum en el interior de las instituciones educativas y como un sujeto revelador de prácticas sociales complejas que involucran a diferentes actores: la institución escolar, el docente, el alumno, la comunidad comercial, la comunidad de gestión educativa; todos ellos sujetos actores con intereses diversos. Pero en el proceso de producción y circulación del libro pesan los intereses de algunos sectores más que los de otros: el poder está en manos del mercado editorial y de quienes configuran las políticas curriculares.<sup>34</sup>

Al respecto, ya en los 80 Michael Apple (2008) planteaba el rol activo del sector editorial en la elaboración del currículum de las instituciones educativas no sólo como productor del texto sino en la configuración de las prácticas pedagógicas: “los editores de libros de texto no definen sus mercados en función de los verdaderos lectores del libro, sino del maestro o del profesor. El comprador, el estudiante, no interviene en absoluto en este cálculo, salvo cuando pueda influir en la decisión de un profesor” (p. 99).

Las relaciones íntimas entre el mercado editorial y las políticas educativas no son nuevas. Pero el crecimiento económico y la expansión de las editoriales, en un contexto globalizado, las han convertido en un actor de injerencia primaria en el ámbito educativo.

Pensemos en los libros de textos que hemos analizado. Los hemos

---

34 Qué hace el docente con ese material es otra discusión, sobre la que volveremos.

caracterizado como espacios de cruces y de tensiones culturales, políticas, ideológicas y de mercado, pero también como lugar de otras tensiones y cruces: de lenguas, de discursos, de disciplinas. Estos manuales son elaborados y editados en Italia, según las prescripciones de la política lingüística del Consejo de Europa, por casas editoriales de algún modo vinculadas con la enseñanza de la lengua italiana.<sup>35</sup> El destinatario de estos libros es potencialmente masivo, al igual que su producción; y además su circuito de circulación se expande dado que lo hacen dentro y fuera del país a través de las instituciones de enseñanza. Esto supone también una heterogeneidad en la recepción que se resuelve en la homogeneidad del producto.

Graciela Carbone (2003) sintetiza con claridad el perfil de los libros de textos; éstos no sólo proponen códigos pedagógicos para la selección de contenidos y estrategias de enseñanza. También tienen un peso importante en la consolidación de patrones culturales que establecen cuál es la cultura aprobada, vigente y que merece ser enseñada.

Se extiende en los escenarios de la educación obligatoria un libro de texto cuyo perfil es reconocible por el esquematismo y la homogeneidad. Gran amplitud de mercado, caducidad y homogeneidad de los productos es algo poco adecuado pedagógicamente pero muy rentable desde el punto de vista económico. (Gimeno Sacristán citado en Carbone, 2003, p. 37)

En este perfil de textos se enmarcan los libros de enseñanza del italiano como lengua extranjera, no sólo por la homogeneidad con la que simplifican la diversidad de destinatarios y contextos a los que llegan sino por su caducidad. Como ejemplo, vale mencionar que en el período que analizamos 2000-2010, *Progetto italiano* presentó dos versiones de los tres volúmenes tal como lo hiciera *Espresso*, que a los dos años de su primera publicación comenzó a presentar una versión *aggiornada* de cada uno de los tres niveles. En un mercado donde prima la competencia, la renovación es una prioridad. Sin embargo, no sabemos hasta qué punto esta renovación implica una mejora del producto.

---

35 De Agostini Scuola-PLIDA (*Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri*), *Edilingua*, ELI (European Language Institute) y *Alma Edizioni*.

Hemos analizado siete manuales de enseñanza de la lengua italiana, correspondientes a cuatro editoriales, tomando como caso dos escuelas de la ciudad de Santa Fe que, en todos sus niveles, priorizan esta lengua como la primera lengua extranjera. En el origen de estas instituciones educativas, en su tradición e identidad están las razones de esta elección.

El recorte temporal en el que indagamos es 2000-2010 y, al ser éste un estudio de caso, es un análisis en contexto. Es decir, trabajamos sobre los materiales que los docentes eligen trabajar con sus alumnos en las escuelas de Santa Fe, no con todos los libros de enseñanza del italiano publicados. Se nos puede objetar que las conclusiones a las que arribamos en un estudio particularizado no dan cuenta de la situación general. No obstante, nos remitimos a lo expresado párrafos atrás y en la introducción a la descripción de las ofertas editoriales. Los manuales de italiano que circulan en Santa Fe, antes o después, son los mismos que circulan, antes o después, en Córdoba, en Trelew o en Tucumán, del mismo modo que circulan en Alemania, en EE.UU., en Sudáfrica y en Nueva Zelanda, porque hay un circuito editorial hegemónico que se encarga de su producción, promoción y distribución. Un mercado editorial ligado a los intereses de las certificaciones internacionales otorgadas por las universidades italianas y a las instituciones culturales italianas referenciadas alrededor del mundo. Todos ellos caminan la política lingüística expresada en el MCER y por ello, prácticamente, estos libros enseñan lo mismo de la misma manera.

Nuestro campo de estudio es la Literatura, y desde ese lugar planteamos la necesidad de revalorizar la literatura como discurso subversivo. En los albores de esta investigación estaba ya la certeza de que los docentes que trabajan con los manuales de enseñanza del italiano son profesores de Lenguas Extranjeras, formados en otra disciplina, en otra teoría, en la enseñanza de otro objeto. Por ello, nuestra mirada no focaliza en ellos y en su trabajo con lo literario, aunque no puede eludirlo. De dos entrevistas surgió información interesante respecto de cómo algunos intentan paliar lo que consideramos deficiencias del libro de texto en relación con la literatura: proponen lecturas de textos literarios por fuera del manual, realizan la búsqueda de material extra que complementa lo enunciado en los libros de textos. Y aunque suene a poco, en este contexto, no es poco.

Como docentes no podemos dejar de reflexionar sobre nuestras propias prácticas relacionadas intrínsecamente con nuestra manera de concebir el conocimiento. Las pequeñas, aunque importantes, intervenciones de los profesores mencionadas previamente permiten visualizar la posibilidad de una ruptura con el esquematismo y el dogmatismo de los manuales escolares, aun cuando éstos sigan siendo considerados (por algunos) imprescindibles para la enseñanza de una lengua extranjera. Toda intervención docente que ponga en crisis la visión sesgada del conocimiento que proponen estos libros es valiosa.

Apostar desde el aula a que la literatura no sea un instrumento más para enseñar una lengua, pensarla como una experiencia lingüística pero también de transformación cultural, considerarla en sí misma objeto relevante para aprender a aprender, entenderla como un modo de acceso al conocimiento, hacer que el sujeto que aprende crezca como lector (no literario sino del mundo) es un desafío grande pero no imposible de superar.

Por eso, desde el rol docente debemos restituir a nuestro destinatario, a nuestro alumno, su jerarquía perdida. No subestimarlos como hacen los libros de textos que lo configuran como un sujeto pasivo, a la espera de la nueva pregunta respondida en su enunciación. Movilizarlo y movilizarlos, desestabilizarlo y desestabilizarlos, ponerlo y ponernos en crisis. Ése es el camino del conocimiento y en él la literatura, una garantía de desequilibrio.

## Referencias Bibliográficas

- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Bertoni, L. A. (2007). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. Una construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Blengino, V. (1990). *Más allá del océano. Un proyecto de identidad: los inmigrantes italianos en la Argentina*. Buenos Aires: CEAL.
- Bloom, H. (2005). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: del Zorzal.
- Bourdieu, P. (2002). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Carbone, G. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su Análisis y Evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castelli, E., Cervera, F., Gori, G., Isaías, J. & Valli, O. (1991). *Inmigración, identidad y cultura*. Rafaela.
- Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía de la Facultad de Educación de Medellín, XIII* (29-30), 209-229.
- Crolla, A. (5 de Mayo de 1997). *Por una formación lingüística sin fronteras*. Diario El Litoral.
- Crolla, A. (1999). La enseñanza de la lengua italiana en la provincia de Santa Fe. Aportes parciales desde una experiencia docente e institucional. (mimeo) Inicialmente publicado en la Antología Fuentes para la Transformación Curricular. <http://www.mcye.gov.ar/dgid/html/public.html>.
- Crolla, A. (2010a). La Literatura italiana en la formación del Profesor de Letras en la currícula de la Universidad Nacional del Litoral (1960-1980) (Tesis de Maestría en Docencia Universitaria). FHUC-UNL, Santa Fe.
- Crolla, A. (2010b). La importancia del idioma en la FHUC. El caso de la lengua italiana. *Itinerarios Educativos*, 4 (4), 105-115.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Devoto, F. (2004). *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.



- Devoto, F. (2006). *Historia de los italianos en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- Devoto, F. y Fernández, A. (1990). Mutualismo étnico, liderazgo y participación política. Algunas hipótesis de trabajo. En D. Armus (Comp.), *Mundo urbano y cultura popular* (pp. 190-208). Buenos Aires: Sudamericana.
- Devoto, F. y Míguez, E. (Comps.) (1990). *Asociacionismo, trabajo e identidad étnica. Los italianos en América Latina en una perspectiva comparada*. Buenos Aires: CEMLA-CSER-IEHS.
- Di Tullio, A. (2010). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Even-Zohar, I. (1996). A posición da traducción literaria dentro do polisistema literario. *Viceversa Revista galega de traducción*, (2), 59-65.
- Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Gerbaudo, A. (2006). *Ni dioses, ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: UNL.
- Gerbaudo, A. (2011). Las teorías literarias en las aulas de literatura (o nuevos apuntes sobre cómo usar una lupa). En A. Gerbaudo (Dir.), *La lengua y la literatura en la escuela secundaria* (pp. 214-257). Santa Fe-Rosario: UNL-Homosapiens.
- Germani, G. (1962). *Política y sociedad en una época de transición*. Buenos Aires, Paidós.
- Kristeva, J. (1969). Semanálisis y producción de sentido. En A. J. Greimas (Ed.), *Ensayos de poética semiótica* (pp. 273-306). Barcelona: Planeta.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni et al., *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Buenos Aires: Paidós.
- Lotman, Y. y Escuela de Tartu (1996). *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- Lotman, Y. (1998). *La estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales. Prosaica II*. México: Siglo XXI.
- Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*, 28 (2), 115-132.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1995). *El canon en la teoría literaria contemporánea*. Valencia: Episteme.
- Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Continuidades y ruptura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Sarlo, B. (2007). *La máquina cultural*. Buenos Aires: Seix Barral.

- Tosi, C. (2010). El mercado de los libros. Un análisis sobre el proceso de edición. En *El Hispanismo en el Bicentenario*. Simposio llevado a cabo en el IX Congreso Argentino de Hispanistas. Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Recuperado de <http://ixcah.fahce.unlp.edu.ar/actas/tosi-carolina> (07/02/2012)
- Vallejos, O. (2003). Paradigmas literarios. Una indagación sobre los problemas epistemológicos y ontológicos en literatura. *Revista El hilo de la fábula*, 2 (2 y 3), 47-56.
- Williams, R. (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

## Fuentes

- Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas A-15*, Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Educación, Capital Federal, 1998.
- Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Educación, Capital Federal, 1ª edición, marzo de 1995. (398 páginas)
- Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Educación, Capital Federal, 2ª edición, agosto de 1995. (357 páginas)
- Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal*, Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Educación, Capital Federal, Versión para consulta, febrero de 1996. (461 páginas) Anexo (11 páginas)
- Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal*, Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Educación, Capital Federal, 1º edición, julio de 1997. (473 páginas)
- Diseño Curricular Jurisdiccional Lengua – Lengua Extranjera para el Tercer Ciclo de la EGB*, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2ª versión, 1999. (132 páginas) [1ª versión de 1997, *Lineamientos y documentos para la elaboración del Diseño Curricular Provincial*]
- Diseño Curricular Jurisdiccional – Educación Polimodal*, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2003. (482 páginas)
- Educación Bilingüe para las Escuelas del Centro Oeste Santafesino. Enseñanza oficial de la lengua italiana para fortalecer la identidad regional*, Santa Fe, 1995. Proyecto del Senador Provincial Hugo Taborda y ADOIL, sancionado como Ley N° 11.356 en 1995.
- Ley N° 11.356*, Gobierno de la Provincia de Santa Fe, 1995. Recuperado de

[http://gobierno.santafe.gov.ar/sin/mitemplate.php?tiponorma=ley&anio\\_norma=1995&nro\\_ley=11356&fecha\\_norma=30/11/1995](http://gobierno.santafe.gov.ar/sin/mitemplate.php?tiponorma=ley&anio_norma=1995&nro_ley=11356&fecha_norma=30/11/1995). (29/01/2012).

*Ley N° 24.195 (Ley Federal de Educación)*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Capital Federal, 1993.

*Ley N° 26.206 (Ley de Educación Nacional)*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Capital Federal, 2006.

*Marco Europeo Común de Referencia*, 2002, Madrid. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf). (05/02/2011)

*Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) Lengua. 3° Ciclo EGB / Nivel Medio. 7°, 8° y 9° Años*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, enero de 2006. ISBN N° 950-00-0555-7. (47 páginas)

*Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria*. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12\\_01.pdf](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf). (31/10/2012)