

# ¿Qué cuerpos importan? Reflexiones sobre (des)hacer un canon escolar sexista

Pamela Bórtoli<sup>(1)</sup>

**Palabras clave.** literatura · género ·  
manuales · canon

**Resumen.** El presente trabajo se desprende de una investigación en curso que tiene como objetivo profundizar y ampliar el conocimiento del género (*gender*) en manuales utilizados para la enseñanza de literatura en Argentina, durante ciertos momentos históricos de inflexión: 1984, 1995, 2006. En esta oportunidad se evidencia cómo la noción de «manual de literatura» (Bórtoli, 2012) se cruza con la de mercado, y permite realizar investigaciones históricas que habilitan la posibilidad de examinar la vida escolar cotidiana y las representaciones que se crean acerca de ella (Carbone, 2012). En este sentido, y haciendo principal hincapié en el estudio de las representaciones de género, se presenta un análisis del canon que circula en las propuestas editoriales de Santillana.

**Keywords.** literature · gender ·  
textbooks · canon

**Abstract.** This paper emerges from a present investigation that aims to deepen and broaden the knowledge of gender in textbooks used for the teaching of literature in Argentina, during certain historical moments of inflection: 1984, 1995, 2006. This time it tries to demonstrate how the notion of «manual de literatura» (Bórtoli, 2012) intersects the market, and allows to do historical researches that enables the possibility of examining the everyday school life and representations that are created about it (Carbone, 2012). In this sense, and emphasizing the study of gender we present an analysis of school canon proposals circulating in Santillana.

(1) Facultad de Humanidades  
y Ciencias, Universidad Nacional  
del Litoral. CONICET  
E-mail: bortoli\_p@hotmail.com

(1) A pesar de que en nuestro país los manuales obedecen a una lógica que no diferencia «la didáctica de esa forma de arte que es la literatura, de la didáctica que trabaja con el uso no artístico del mismo material, es decir, con la lengua» (Gerbaudo, 2011:21), los manuales son observados atendiendo principalmente a la potencialidad de la Literatura, porque: «La literatura guarda un secreto que en cierto modo no existe. Detrás de una novela, o de un poema, detrás de lo que en efecto es la riqueza de un sentido por interpretar, no hay un sentido secreto que buscar. (...) Todo es secreto en la literatura y no hay secreto oculto tras ella, he aquí el secreto de esta extraña institución respecto de la cual y en la cual no dejo de debatir(me). (...) La institución de la literatura reconoce, en principio o por esencia, el derecho de decirlo todo o de no decir diciendo, por tanto, el derecho al secreto exhibido. La literatura es libre. Debería serlo. Su libertad es también la que promete una democracia. (...) La literatura, entonces, como heredera fiel infiel, como heredera perjura, pide perdón porque traiciona. Traiciona su verdad» (Derrida, 1967). Consideramos que la libertad de la literatura leída desde la deconstrucción para interpelar el orden social, las instituciones, la familia, la sexualidad, etc., está dada porque invita a pensar sus prácticas a partir de la acción (política) de des-leer, es decir, de mostrar las grietas de los discursos aparentemente homogéneos y de las lecturas

## 1. Introducción

Durante el último cuarto del siglo XX, los estudios vinculados a las humanidades y a las ciencias sociales se han visto interpelados por los aportes de la teoría de la cultura. Especialmente, los estudios de género (*gender*) han hecho eco en todo el campo académico instalando la problemática de la desigualdad sexual en varios escenarios de intervención social, de lucha ciudadana y de producción intelectual y académica. Desde esta perspectiva, nos preguntamos acerca de la complejización del concepto de alfabetización. Teniendo en cuenta que alfabetizar supone la distribución de ciertos saberes centrales para una inclusión igualitaria y para la construcción de una sociedad más justa, este trabajo revisa el lugar que ocupan las mujeres escritoras en el canon escolar de los manuales de Literatura<sup>(1)</sup> (Bórtoli, 2012) pensados para primer año de escolaridad secundaria y editados por Santillana, a partir de la recuperación democrática hasta nuestros días.<sup>(2)</sup>

De acuerdo con Paulo Freire (1993), los proyectos o programas de alfabetización nunca son ideológica y políticamente neutrales: lo interesante aquí es que el análisis acerca de las diferentes propuestas que la editorial Santillana ofreció y ofrece en el mercado, permite inferir —a través del análisis de un caso— que la cultura escolar aún conserva acentos sexistas a pesar del aparente avance que ocasionaron algunos cambios culturales y políticos ocurridos en los últimos años en las condiciones de formulación de las identidades y prácticas de orden sexual y genérica.<sup>(3)</sup>

## 2. Acerca del manual

En los últimos años ha habido un crecimiento exponencial de estudios acerca de los libros de texto como forma de historizar la cultura escolar, revalorizar la etnografía y prestar atención a la historia de currículum, de las disciplinas y de los modos de enseñanza. En respuesta a este fenómeno, Agustín Escolano propuso el concepto de «manualística» (1998:16) para marcar el comienzo de una especificidad que estudia el conjunto de prácticas y desarrollos teóricos que se han ido configurando

en torno al diseño, producción y uso de los manuales destinados a reglar la enseñanza.<sup>(4)</sup>

El impacto de tales estudios en el campo ha dado lugar a una proliferación heterogénea de investigaciones que obligan a redefinir el concepto de manual. En este sentido, entendemos que éste es un libro concebido para el uso escolar, pensado como una herramienta que coopera en la administración de los tiempos áulicos y en la dosificación de los contenidos a desarrollar, en tanto sirve de apoyo escrito a la enseñanza de una disciplina en el seno de una institución escolar. De este modo, puede inferirse que el manual pretende una uniformización y homogeneización del conocimiento y, por ende, de los sujetos. Siempre presenta una coherencia interna, con una progresión definida que organiza una disciplina en un determinado nivel académico.

Que estos textos se constituyan como el medio institucionalizado utilizado por el aparato escolar para enseñar trae como consecuencia que, además de transmitir información sobre una variedad de temas, transmitan contenidos normativos que corresponden a una manera determinada de percibir la realidad (Wainerman y Heredia, 1999). Por eso los manuales son un fragmento de la formación discursiva-ideológica<sup>(5)</sup> que llamamos educación y, en consecuencia, forman un campo estratégico fundamental en la construcción de hegemonías.

Por todo esto, entendemos al manual como una cosmovisión, ya que presenta un determinado acercamiento al mundo y busca imponer ciertos modos de pensar lo social, lo político y lo cultural. Los manuales, cumpliendo con su función de formación y de transmisión de los bienes culturales y del conocimiento científico, son responsables también de reproducir relaciones sociales a partir de la selección —nunca ingenua— de un canon, de determinados contenidos y de la forma de presentarlos.

### 3. Los manuales y su relación con el mercado

La editorial Santillana —como la mayoría de las editoriales de libros de texto en la Argentina actualmente— pertenece a capitales extranjeros e

aceptadas con fuerte consenso, e interpela a revisar los estereotipos legitimados en torno a la sexualidad, estableciendo una apuesta epistemológica y política que genera interrogantes susceptibles de ser recuperados para pensar las prácticas de lectura de la literatura (Derrida, 1967).

(2) Recortamos, para reducir el archivo a dimensiones manejables, los manuales que han sido pensados para primer año de la educación secundaria. Entendemos que el actualmente llamado 'primer año de escolaridad secundaria', ha ido obedeciendo a diferentes nomenclaturas a lo largo del tiempo y debido a los cambios en las Leyes de Educación. Por lo tanto, es válida la siguiente aclaración: durante el período que abarca desde 1984 a 1994, el año de escolaridad que nos ocupa recibió el nombre de *1° año de Secundaria*. Con la reforma que introdujo la Ley Federal de Educación y la propuesta del ciclo de la EGB 3, el mismo pasó a llamarse *8° año*. Por último, y a partir de las modificaciones instaladas por la Ley de Educación Nacional, se retorna a la antigua nomenclatura: *1° año de secundaria*.

(3) Hace poco más de 25 años, Catalina Wainerman y Rebeca Barck de Raijman (1987) publicaron una obra titulada *Sexismo en los libros de lectura de la escuela primaria*, estudio que se continuaría poco más de diez años después con la publicación del texto *¿Mamá amasa la masa?* (1999) de Carolina Wainerman y Mariana Heredia. Ambos

textos han sentado precedentes para analizar los contenidos de uno de los dispositivos de construcción simbólica de uso más extendido: el manual. En el primero de estos escritos, las autoras evidencian el sexismo imperante que existe en los textos escolares. Ya en el segundo, las sociólogas concluyen que «a partir de la década del '80 las editoriales comienzan a producir textos más realistas en relación con los roles que las mujeres y los varones desempeñan en la actualidad en la familia y el trabajo» (159). Sin embargo, nuestra tesis doctoral pone en evidencia las normatividades hegemónicas de la masculinidad y la feminidad «deseable» o «esperable».

(4) Los aportes más importantes que se han dado en el marco de este campo son los esbozados por Michael Apple (1989), José Gimeno Sacristán (1988), Alain Choppin (1993) y Agustín Escolano (1997). En nuestro país, el campo de la manualística también tiene reconocidos representantes que, desde diferentes enfoques, han caracterizado la materialidad del manual y el mercado editorial argentino.

Nos referimos a Catalina Wainerman (1999), Graciela Carbone (2003), Gustavo Bombini (2004), Carolina Kaufmann (2006), Analía Gerbaudo (2006), José Maristany (2007) y Carolina Tosi (2010).

(5) Hayden White (1985:98) señala: «el tema de la ideología apunta al hecho de que no existe modo de valor neutral de encadenamiento, de explicación o inclusive de

integra grandes grupos económicos, un escenario típico de la globalización. Si bien no es fácil acceder a los archivos de registro de ventas y no existe en nuestro país una política de conservación de los manuales ni un registro de lo circulante, es posible determinar que Santillana es el grupo editorial líder en España y América Latina.

En nuestro país esto sucede porque, a partir de la recuperación democrática, el Estado delegó las funciones de producción y control de los contenidos de los libros de textos a las empresas editoriales. En consecuencia, Santillana ha publicado numerosos manuales diferentes para el espacio de lengua y literatura, evidenciando las lógicas de marketing y las demandas del mercado a las que responde.

Ante esta retirada del Estado y la apropiación paulatina de esta ausencia generada en el mercado, los manuales comienzan a adquirir el estatuto de mercancías — en términos de Bauman (2007) — y se convierten en un objeto de consumo que, por su naturaleza inherente, deberá renovarse en forma constante y establecerá los márgenes entre lo aceptado y lo desaprobado.

Tal como reflexiona García Canclini, es la globalización la que produce un descontento en los consumidores porque lo que tienen se vuelve a cada instante obsoleto:

mucho de lo que se hace ahora en las artes se produce y circula según las reglas de las innovaciones y la obsolescencia periódica (...) porque las manifestaciones culturales han sido sometidas a los valores que «dinamizan» el mercado: consumo incesantemente renovado, sorpresa, entretenimiento (1995:16–17).

En consecuencia, se torna interesante leer los manuales en clave de género puesto que cuando los seleccionamos y nos apropiamos de ellos definimos también lo que consideramos valioso y lo que no, y es este acto el que nos permite analizar críticamente los sentidos hegemónicos de la construcción social del cuerpo sexuado.

#### 4. Género en los manuales de literatura

Para sistematizar el concepto de género, partimos de los aportes realizados por Michael Foucault (1976) acerca de las relaciones de poder y de saber

que se inscriben en los cuerpos y que perviven a través de la biologización de las prácticas sociales históricas, para llegar a otro proyecto teórico-categorial fuerte que encuentra sus bases epistemológicas en la deconstrucción y que permite analizar críticamente representaciones normalizadas vinculadas a la sexualidad. Nos referimos a las principales postulaciones de Judith Butler (2002), quien sostiene que no hay sustancia original y anterior a la cultura, ya que ni siquiera el cuerpo puede apartarse de categorías y lenguajes que le asignan posiciones y lo destinan desde el nacimiento. El género, para esta teórica, es una construcción que por sí misma dicta y despliega su propia historia. Dirá Butler:

El «género» no es a la cultura lo que el sexo es a la naturaleza; el género también es el medio discursivo/cultural mediante el cual la «naturaleza sexuada» o un «sexo natural» se produce y se establece como «prediscursivo», previo a la cultura, una superficie políticamente neutral *sobre* la cual actúa la cultura (Butler, 2001:40).

La importancia de este enfoque para profundizar el conocimiento de la literatura en la escuela secundaria argentina reside en que pone en crisis el modo de percepción culturalmente construido del género e impone la revisión de la manera en que se establece el campo ontológico que confiere a los cuerpos expresiones legítimas e ilegítimas. Además, nos habilita a pensar también desde la llamada teoría *queer* por su irreverencia y disposición anti-reguladora: sus postulados ponen en movimiento lo subversivo y sacuden las estabilidades y certezas de las prácticas y las teorías pedagógicas.

A partir de estos aportes, el análisis contrastivo de diferentes propuestas que hizo la editorial Santillana nos permite entrever que, a pesar de algunos cambios sociales y de una apertura de la comunidad académica a las cuestiones de género,<sup>(6)</sup> los manuales diseñados para enseñar literatura en la escuela media siguen promoviendo significaciones estereotipadas tanto en el currículum formal como en el llamado currículum oculto (Jackson, 1994).

Si atendemos a la relación entre los movimientos sociohistóricos del país y su huella en las prácticas de enseñanza, nos es posible reconocer tres momentos diferentes en la historia de la educación argentina:

descripción de cualquier campo de hechos, sean éstos imaginarios o reales (...) el verdadero uso del lenguaje mismo implica o comprende una postura específica ante el mundo que es ético e ideológico y aún generalmente político: no sólo toda interpretación sino también todo lenguaje está contaminado políticamente».

(6) Enmarcamos los análisis puntuales aquí presentados con los derivados de una investigación en proceso dirigida por Gisèle Sapiro («International Cooperation in the SSH (Socio-economic Sciences and Humanities): Comparative Socio-Historical Perspectives and Future Possibilities» [EHESS, CNRS]) centrada en la reconstrucción, descripción, análisis y comparación de los procesos de institucionalización de las ciencias sociales y humanas en Argentina, Brasil, Francia, Italia, Reino Unido, Austria, Holanda, Hungría, Estados Unidos entre 1945 y 2010. Un trabajo transdisciplinar (Sociología, Psicología, Filosofía, Economía, Letras, Antropología, Ciencias Políticas) bajo la orientación en Argentina de Gustavo Sorá (UNC) con la coordinación de Fernanda Beigel (UNCuyo), Alejandro Dujovne (UNSM, UNGS, IDES), Alejandro Blanco (UNQ) y el equipo de la UNL integrado por María Fernanda Alle, Pamela Bórtoli, Cintia Carrió, Daniela Gauna, Ángeles Ingaramo, Micaela Lorenzotti, Sergio Peralta, Lucila Santomero, Ivana Tosti y Santiago Venturini, con la coordinación de la

Dra. Analía Gerbaudo. Las universidades seleccionadas en Argentina y en el campo de las letras para este estudio son la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Nacional del Litoral; los criterios de selección no fueron sólo la importancia en la consolidación de las tradiciones del campo sino las escuelas más o menos pronunciadas, según los casos, dejadas por las dictaduras.

(7) Según el análisis de Weinerman y Heredia, los cambios que introdujo —o mejor dicho, intentó introducir— la ley abarcan cinco puntos básicos: 1) la transformación de la estructura del sistema educativo y la extensión de la escolaridad, 2) la renovación de los contenidos de la enseñanza, 3) la profesionalización y formación continua de los docentes, 4) la elevación del presupuesto educativo y 5) la evaluación permanente del sistema. (1999:131)

(8) La ley modificó nuevamente la estructura académica del sistema educativo al extender la obligatoriedad escolar hasta la educación secundaria (13 años en total) e impulsar la consecuente renovación curricular. Si bien dispuso que el sistema educativo tuviese una «estructura unificada» se delegó en las provincias la opción por una estructura de seis años de educación primaria y seis de educación secundaria o bien, siete años de educación primaria y cinco de secundaria. De esta manera, a pesar de que una de las

· El año 1984, porque tras largas y reiteradas etapas de autoritarismo que —entre sus políticas— ejercieron el control y la censura de los manuales, los gobiernos de educación de la recuperación democrática decidieron la abolición de aquellas medidas (Carbone, 2012). Además, en ese año se convocó el Congreso Pedagógico Nacional para evaluar el funcionamiento del sistema educativo, y el mismo arrojó resultados consensualmente negativos y sentó las bases de una nueva transformación. De esta manera se iniciaron las demandas centradas en torno a la búsqueda de democratización y se dio lugar al comienzo de un nuevo flujo de teorías, propuestas, etc., que generó nuevas condiciones en el campo intelectual, anteriormente fragmentado por las muertes, las desapariciones y el exilio (Sarlo, 1984).

· A partir de 1995, por ser el momento en que se publicaron, con la promulgación de la Ley Federal de Educación N° 24195<sup>(7)</sup> (1993), los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica (marzo, 1995–agosto, 1995), empezaron a aparecer los manuales con los nuevos contenidos y se crearon HIJOS y el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI).

· El año 2006, por la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26207,<sup>(8)</sup> que vino a articular y darle un marco legal de mayor jerarquía a una serie de políticas que se había instrumentado desde 2003, por el inicio de transformaciones en materia de derechos asociados al ejercicio ciudadano desde la perspectiva de las relaciones e identidades de género y diversidad sexual (Ley de Educación Sexual Integral, las distintas leyes de salud sexual y reproductiva, la Campaña Nacional Por la Equidad de Género y Contra la Violencia, la Ley de Trata de Personas, la Ley de Unión Civil de personas del mismo sexo) y de otros debates públicos en marcha (como el de la despenalización del aborto, la figura del infanticidio, la identidad de género<sup>(9)</sup> o la adopción de niños/as por parte de parejas LGBTI) (Elizalde, 2010).

La dimensión histórica sobre la que este recorte temporal se funda adquiere especial relevancia para esta investigación puesto que los datos obtenidos en este marco son leídos en clave de memoria (Jelin, 2004), analizando

presencias y sentidos, indagando los procesos sociales comprometidos en los actos de recordar y olvidar. Por ello, se trata de pensar la experiencia en su dimensión social dado que hay sujetos que comparten una cultura y materializan los diversos sentidos en un producto concreto; en este caso, manuales destinados a la enseñanza de la literatura que se convierten en «vehículos de la memoria» (Jelin, 2002:37) puesto que construyen, revisan y fijan representaciones vinculadas al género. En este sentido, nos preguntamos acerca del canon escolar desde la perspectiva de género,<sup>(10)</sup> en tanto:

La noción de canon guarda siempre su lazo original con el dogma, esgrime simbólicamente su varita disciplinante a través de los dictámenes de una elite, de instituciones, que ejercen el poder de reglar el gusto, de sostener la preeminencia de ciertos «valores estéticos». Selecciona y, por lo tanto, excluye, ignora, en función de intereses no solo artísticos sino también políticos, ideológicos (Zanetti, 1998:91).

## 5. Canon sexista en manuales de literatura

Hemos visto que la revalorización de los manuales como objeto de estudio por parte de los investigadores es una consecuencia de la posibilidad que admiten de reconstruir nuestra memoria. Es en este sentido que su abordaje involucra el estudio de los recuerdos y olvidos, narrativas y silencios, en tanto memorar implica seleccionar. Preguntarse acerca del canon que se construye en los manuales involucra, necesariamente, inquirirse por aquello que no ingresa y permanece en el orden de lo olvidado. Dice Jitrik al respecto:

No cabe duda que la mera mención de la palabra canon arrastra de inmediato otra palabra, marginalidad, que parece serle no sólo complementaria sino también subordinada; en ese sentido, ésta no termina de comprenderse sino en relación con aquélla. El canon, lo canónico, sería lo regular, lo establecido, lo admitido como garantía de un sistema mientras que la marginalidad es lo que se aparta voluntariamente o resulta apartado porque, precisamente, no admite o no entiende la exigencia canónica (1998:19).

críticas a la Ley Federal de Educación fue su implementación diversificada y la multiplicidad de situaciones jurisdiccionales e institucionales que afectaron a la organización del sistema educativo nacional, las normas aprobadas recientemente si bien reducen las opciones, no parecen avanzar en un sentido «unificador» que den integridad al sistema nacional. (Marzoa y otras).

(9) A pesar de que el corte en la última etapa de esta investigación se realiza en el año 2011, entendemos que el debate en torno a la identidad de género que culminó con la promulgación (durante mayo de 2012) de la Ley N° 26743, tiene una relevancia cardinal por lo que implica como desregulación de parte del Estado del control sobre los cuerpos y la identidad de los ciudadan@s. ¿Cómo recogerán esto los manuales? Esos datos podrán ser recogidos en investigaciones futuras.

(10) La perspectiva de género, en referencia a los marcos teóricos adoptados para una investigación implica: 1) reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general, favorables a los varones como grupo social y discriminatorias para las mujeres; 2) que estas relaciones han sido constituidas social e históricamente y son constitutivas de las personas, y 3) que atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión (Gamba, 2009:122).

Si prestamos atención al canon de los manuales propuestos por Santillana a partir de la recuperación democrática, observamos que en las publicaciones correspondientes a la primera etapa (1984–1994) el 72,5 % de los autores de literatura que se leen es varón, mientras que sólo el 27,5 % es mujer. En la misma línea, de este último porcentaje, la mayoría de los textos escritos por mujeres se encuentra en el apéndice del manual, sin formar parte de las lecturas que —por la organización interna del libro— se constituyen como obligatorias.

Atendiendo a los cambios culturales, educativos y sociales acaecidos con el transcurrir del tiempo, es razonable creer que esta situación variará a partir de la segunda etapa que va desde 1995 a 2005. Sin embargo, el análisis del corpus seleccionado arroja datos paradójicos: los varones que leemos canonizados en los manuales conforman un 80,5 % de la totalidad frente a un escaso 19,5 % de escritoras.

Finalmente, durante la última etapa se espera que esta situación cambie radicalmente a la luz de las transformaciones culturales, y sobre todo políticas, ocurridas en los últimos años en las condiciones de formulación de las identidades y prácticas de orden sexual y genérica. No obstante, sólo el 13,3 % del canon está conformado por mujeres. Frente a estos resultados, cabe preguntarse acerca de los procesos de canonización, puesto que teniendo en cuenta reglas y procesos constructivos la idea de canon no es sinónimo de «obras importantes», sino que se trata de una construcción fuerte y operante que evidencia la diferencia provista por el lugar de enunciación, el lugar histórico de enunciación, que generalmente tienen los varones. Estas razones confirman que el debate sobre cuestiones de género y canon tradicional literario debe seguir en marcha y también la discusión acerca del canon escolar, especialmente a partir de las cuestionadas reformas educativas vigentes.

Ahora bien, el poder de las palabras no está en las palabras mismas sino en la autoridad que representan y en los procesos ligados a las instituciones que las legitiman (Bourdieu, 1985). Si reconocemos, entonces, que los componentes del canon proceden ante todo de una memoria cultural (Jitrik, 1998), cabe preguntarse por aquellas mujeres que son memoradas, reconocidas, publicadas y que permanecen en el canon durante todo el período recortado: Silvina Ocampo y Alfonsina Storni.



Si atendemos a la primera, podemos decir que su trascendencia en la escena literaria y cultural argentina está dada por su participación en el grupo constituido en torno a la revista *Sur*, fundada en 1931 por su hermana, Victoria Ocampo, y en la que también participaron, entre otras relevantes personalidades, Adolfo Bioy Casares (su marido) y Jorge Luis Borges. Las hermanas Ocampo pertenecían a una clase social alta que les permitió poner en circulación sus producciones a través de las cuales se visibilizó el talento literario de ambas.<sup>(11)</sup>

En los relatos de Silvina Ocampo se observa un predominio de protagonistas femeninas y puede leerse «un socavamiento sistemático de las fronteras de la división genérica: de día y de noche, las mujeres circulan libremente por los espacios públicos. Las mujeres circulan, pero además hacen» (Ostrov, 1996:27).<sup>(12)</sup> Dice Ocampo: «Somos también lo que hacen de nosotras las personas. No queremos a las personas por lo que son, sino por lo que nos obligan a ser» (1959:87).

Por su parte, Alfonsina Storni alcanzó popularidad con la publicación, en 1925, de su poemario *Ocre*, y tuvo una importante presencia en la vida intelectual de Argentina. En diversos artículos dejó en claro «que la mujer no estaba ya dispuesta a tolerar los caducos límites intelectuales sociales y políticos y que se encaminaba decididamente al logro de su emancipación» (Longo, 2007:479).

A partir de estos fragmentos, podemos inferir que tanto Ocampo como Storni ingresan al canon escolar porque escriben desde la marginalidad y desde ese lugar han logrado imponer sus propósitos y abrir vías de respiración en cuerpos de doctrina aficionados (Jitrik, 1998).

Sería alentador que Adolfo Prieto (1998) no se equivoque cuando sostiene que el ingreso al canon universitario de los textos de Sor Juana Inés de la Cruz y de Rosario Castellanos son señales limitadas de la vigorosa revisión de la presencia de la mujer en la producción literaria, que abrirá caminos a escritoras como Delmira Agustini, Teresa de la Parra, María Luisa Bombal, Armonía Sommers, Elena Poniatowska, Gabriela Mistral, Tununa Mercado, Olga Orozco, Amelia Biagioni, Griselda Gambaro, Marosa di Giorgio, Alejandra Pizarnik, Juana Bignozzi, Tamara Kamenzsain, Silvia Molloy, por citar sólo algunas que ya han pasado los cincuenta años. Confiamos, junto

(11) Para comprender el hasta qué punto las hermanas Ocampo constituyeron un centro de poder cultural en nuestro país, nos interesa retomar una entrevista que Tomas Eloy Martínez le realiza a Victoria Ocampo para la revista *Primera Plana* en 1966. Él mismo recuerda acerca de ese encuentro: «En algún momento del diálogo le pregunté por qué *Sur* nunca había sido hospitalaria con la obra de Roberto Arlt. Me contestó olímpicamente: “Porque Arlt no se acercó a nosotras”. Buscar el centro, situarse junto al centro aunque uno camine por el costado: tal era —y sigue siendo— la idea de poder en la literatura argentina» (1998:148–149).

(12) Sobre los personajes femeninos que Silvina Ocampo diagrama, recomendamos el texto «Para—textos corporales: Sobre los cuentos de Silvina Ocampo» de Núria Calafell Sala (Universidad Autónoma de Barcelona). El mismo puede rastrearse en [www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4044594.pdf](http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4044594.pdf)

con Amícola, que «esta entrada paulatina de las mujeres en las universidades —muy importante para lograr su visibilidad como personas intelectuales— llevará necesariamente consigo la posibilidad de su aparición, también lenta y laboriosa, de otros cuerpos» (2006:3).

## **6. Reflexiones finales**

Esta carencia casi absoluta de inserción de escritoras mujeres en los manuales editados por Santillana habilita la activación de un proceso de reflexión en torno a un canon que mantiene oculta la producción de una identidad sexual genuina y, además, perpetúa un imaginario de discriminación genérica.

Es importante que los profesores y profesoras estemos alertas a innovar en maneras de utilizar los sistemas impuestos a nuestro favor y a favor de los alumnos y alumnas. No se trata, simplemente, de dejar de usar manuales, se trata de redistribuir el espacio; de hacer que dentro de nuestras clases haya juegos que pongan en jaque maniobras entre fuerzas desiguales. Tal como señala De Certeau:

existen mil maneras de hacer/deshacer el juego del otro, es decir, el espacio instituido por otros, caracterizar la actividad, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por no tener uno propio, deben arreglárselas en una red de fuerzas y de representaciones establecidas (1990:85).

## Referencias bibliográficas

- Amícolá, J. (2006).** Otras voces, otros cánones. Disponible en: [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.224/pr.224.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.224/pr.224.pdf) (consultada el 3 de mayo de 2013).
- Bauman, Z. (2007).** *Vida de consumo*. Título original: *Consuming Life*. Traducción a cargo de Mirta Rosenberg y Jaime Arrambide. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bórtoli, P. (2012).** Literatura y Memoria. Alcances de la categoría teórico–epistemológica de «manual de literatura». En *Congreso Transformaciones culturales. Debates de la teoría la crítica y la lingüística*. Buenos Aires: UBA.
- Bourdieu, P. (1985).** Le capital social. En *Actes de la recherche en science sociales*, Nº 31.
- Butler, J. (2002).** *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2001).** *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM.
- Calafell Sala, N.** Para–textos corporales: Sobre los cuentos de Silvina Ocampo. Disponible en [www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4044594.pdf](http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4044594.pdf) (consultada el 7 de junio de 2013).
- Carbone, G. (2012).** *Programa del Seminario «Libros de texto en la historia reciente de la educación argentina: manuales, libros por áreas e itinerarios hipertextuales (1958–2008) 2011»*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján – CONICET.
- De Certeau, M. (1990–2000).** *La invención de lo cotidiano. Artes de Hacer*. Universidad Iberoamericana. Instituto tecnológico y de estudios superiores de occidente. Traducción a cargo de Alejandro Pescador. Título original: *L'invention du quotidien Arts de faire*. México: Gallimard. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/22339292/De-Certeau-Michel-La-Invencion-de-Lo-Cotidiano-1-Artes-de-Hacer> (consultada el 11 de abril de 2013).
- Derrida, J. (1967–1971–1997).** *De la gramatología*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Título Original: *De la grammatologie*. París: Minuit. Traducción de Oscar del Barco y Conrado Ceretti.
- Elizalde, S. (2010).** Agenda de género, agenda de medios: entrecruzamientos, tensiones y desencuentros. Disponible en: [comunicacion.fsoc.uba.ar/semin2010/elizalde.doc](http://comunicacion.fsoc.uba.ar/semin2010/elizalde.doc) (consultada el 20 de abril de 2011).
- Escolano, B. A. (1998).** Introducción. Cap. I: La Segunda generación de manuales escolares. En Escolano, B. A. (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Foucault, M. (1976–1983).** *Histoire de Sexualité 1. La volonté de savoir*. Traducción de J. Almela: *Historia de la Sexualidad 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993).** *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI Editores.
- Gamba, S. (2009).** Estudios de género / perspectiva de género. En Gamba, S. (comp.). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- García Canclini, N. (1995).** *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- Gerbaudo, A. (2006).** *Ni dioses ni bichos: profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Gerbaudo, A. (2011).** Crispada e intolerante. Contra los «edificios de la indiferencia». En *El toldo de Astier*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Jackson, P. (1994).** *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jelin, E. (2002).** *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores, Memorias de la represión.
- Jelin, E. y Lorenz, F. (comp.). (2004).** *Educación y Memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI de Editores, Memorias de la represión.

- Jitrik, N. (1998).** Canónica, regulatoria y transgresiva. En Cella, S. (comp.). *Dominios de la Literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Losada.
- Lomas, C. (1999).** Lengua y medios de comunicación de masas. En *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Longo, S. M. (2007).** La prosa periodística de Alfonsina Storni por los derechos civiles de las mujeres. Alfonsina Storni y el campo intelectual. En *Mujeres que escriben en América Latina*. CEMHAL.
- Martínez, E. T. (1998).** Canon Argentino. En Cella, S. (comp.). *Dominios de la Literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Losada.
- Marzoa K. et al. (2007).** Dos décadas de reformas educativas. El impacto de los ciclos de reformas en las políticas de formación docente de dos jurisdicciones. *Actas del IV Congreso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación: ¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda*.
- Ostrov, A. (1996).** Vestidura/escritura/sepultura. En *Hispanamérica*, N° 74, 21–28.
- Prieto, A. (1998).** Canon y Literatura Hispanoamericana. En Cella, S. (comp.). *Dominios de la Literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Losada.
- Sarlo, B. (julio– agosto de 1984).** La cultura en el proceso democrático. En *Nueva Sociedad*, N° 73, 78–84.
- Wainerman, C. y Barck de Raijman, R. (1897).** *Sexismo en los libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: IDES.
- Wainerman, C. y Heredia, M. (1999).** *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- White, H. (1985).** *Tropics of Discourse. Essays in Cultural Criticism*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Zanetti, S. (1998).** Apuntes acerca del canon latinoamericano. En Cella, S. (comp.). *Dominios de la Literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Losada.