

## **Presentación**

POR MARINELA PIONETTI

---

**Resumen:** Presentación del dossier n° 4. Repensar el canon escolar: obras imprescindibles, lecturas obligatorias y otros textos sugeridos en la enseñanza literaria actual.

**Palabras clave:** Canon escolar, enseñanza, lectura, literatura.

**Repensar el canon escolar:**  
obras imprescindibles, lecturas obligatorias  
y otros textos sugeridos en la enseñanza  
literaria actual

**Dir. Marinela Pionetti**

**ENFOQUES: DOSSIER N° 4**

**DOSSIER N°4**

**Repensar el canon escolar:**  
obras imprescindibles, lecturas obligatorias y otros textos  
sugeridos en la enseñanza literaria actual

**PRESENTACIÓN**

**Marinela Pionetti<sup>1</sup>**

“Quien dice instrucción dice libros”, sentencia Sarmiento en 1855, al inicio del apéndice “Los libros”, incluido en un escrito destinado a un concurso, cuya consigna estaba prefijada y no preveía dicha sección. El escrito, con el que obtuvo el segundo lugar, fue publicado ese mismo año con el nombre de *Educación Común*, y se proponía

---

<sup>1</sup> Profesora en Letras, Ayudante graduada parcial en Didáctica Especial y Práctica Docente de Letras en la UNMDP. Miembro del de grupo de investigación: “Cultura y política en Argentina”, dirigido por la Dra. Mónica Bueno y del proyecto de investigación “Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas” (HUM465/15), dirigido por la Dra. Carola Hermida, perteneciente al Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje (OCA 2385), de la Facultad de Humanidades (UNMDP). A poco de defender su tesis para completar la Maestría en Letras Hispánicas (UNMDP). Se desempeña como profesora en colegios provinciales de nivel medio. Mar del Plata, Argentina. marinelapionetti@gmail.com

como plan de acción para organizar la educación pública en Chile. La sección, irreverente en el marco de una convocatoria de carácter oficial –propio de la escritura sarmientina-, se justificaba en tanto tocaba un tema fundamental para su autor: la importancia de la lectura y su promoción en el marco de una educación popular. Así, sostenido en la estadística, abogaba por la impresión masiva de libros enunciando las bondades que había traído esta industria en otros países:

Seis ediciones de la *Gramática hebrea* de Stuart se han hecho sucesivamente, y tres a competencia del *Lexicon griego* del profesor Robinson. *Jenofonte, Tito Livio, Salustio, César, Tácito, Homero, Sófocles, Eurípides, Aristófanés, Horacio, Ovidio, Plauto, Terencio, Juvenal, Plutarco, Séneca, Cicerón, Quintiliano, Longino*, han sido publicados con notas y láminas para ilustración del texto. (Sarmiento, 1987, p.167)

La lista continúa enumerando textos de enseñanza, de ciencias, viajes y exploraciones cuya edición contribuiría a popularizar el saber. Pauta cantidad de ejemplares y señala los autores que deben enseñarse, ejercicio que revela, simultáneamente, un corpus de textos y un modo de difusión. Canon e industria editorial. Pero también, esas “notas y láminas para ilustración del texto” prefiguran un modo de la recepción, la lectura escolar. Canon, mercado editorial, formación de lectores. Tríada indisociable en el debate sobre la lectura escolar actual.

Sin embargo, la mentalidad moderna de Sarmiento no vislumbra aún el proceso de nacionalización de la enseñanza del que participará años más tarde en Argentina, desde distintos cargos públicos, y cita el canon de la Retórica, paradigma que rigió el estudio de la literatura buena parte del siglo XIX, época en que la escuela media era exclusividad de la *élite*. La adhesión *explícita* y *declarada* a este modelo, para decirlo con Genette (1992), hallaba una coincidencia casi absoluta entre lo normativo y lo descriptivo, de manera que estudiar literatura era imitar los modelos clásicos y su ejercicio entrenaba al estudiante en el arte de escribir con decoro, pero también, y fundamentalmente, en el “buen decir”, lo instruía para proferir discursos bien elaborados, citar con propiedad y pulir el vocabulario de usos vulgares. Los textos circulaban mediante antologías y “trozos selectos”, dedicados al género lírico y al

narrativo, respectivamente, tal como ha señalado Carola Hermida (2015), pero siempre con el mismo propósito.

Trece años después, Juan María Gutiérrez, designado Rector de la UBA por Mitre y abocado a una de sus actividades predilectas, inicia la reconstrucción histórica de la enseñanza en Buenos Aires desde la Colonia hasta el presente, trabajo que culmina con la publicación de *Noticias Históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires.1868*. El volumen incluye un catálogo de los libros publicados entre 1790 y 1867 empleados en la enseñanza que menciona, entre gramáticas latinas “escritas con sencillez filosófica”, el *Arte poética* y las *Odas* de Horacio, la *Eneida* de Virgilio, la *Pequeña mitología* de Larsen, el *Primer libro de latinidad de Arnold* adaptado al castellano por el Dr. Lewis y la *Pequeña Biblioteca de Educación*, los conocidos *Trozos selectos de literatura* de Alfredo Cosson. Pero también aparecen en esta lista *El ¿Por qué? o la Física puesta al alcance de todos* de M. Alvarez traducido por Sarmiento, impreso en 1853, su *Educación Común*, en 1855 y un *Ensayo sobre la literatura de los principales pueblos y especialmente del Río de la Plata* por J.E. Labougle, en 1856, indicios de que la prédica sarmientina empezaba a escucharse en Argentina y de que la enseñanza de la literatura comenzaba su proceso de nacionalización.

Si bien es claro que ésta se confinaba únicamente a los Colegios Nacionales, el dato es interesante dado que señala el inicio de una serie de acciones surgidas de los propios escritores, que tuvieron eco en resoluciones ministeriales mediante la elaboración de programas de estudio, que ya para 1891 incluían autores argentinos organizados por géneros y autores, además de los neoclásicos, Echeverría, Mármol y el propio Sarmiento.<sup>2</sup> Se trata de un proceso que, paulatinamente y en consonancia con el auge de los nacionalismos, derivará en la preeminencia del modelo historiográfico

---

<sup>2</sup> Significativamente, durante la Presidencia de Sarmiento, el sucesor de Avellaneda en el cargo de Ministro de Instrucción Pública, Juan Grisóstomo Albarracín, llevó a cabo una reforma en los planes de estudio de 1874 que incluía tres años de Literatura. Algunos de los ejercicios de escritura se proponían a partir de consignas del tipo: “Escribir una oda a la patria, expresando la gratitud que el poeta conservará siempre hacia ella, y el voto de consagrarle su vida y las ventajas el que él conseguirá de sus estudios” (citado por Bombini, 2011, p.29), otro claro indicio y “antecedente anecdótico” (p.29) de dicho proceso de nacionalización.

para la enseñanza literaria. La variación más significativa fue el reemplazo del panteón latino por un corpus de lecturas representativas de las identidades nacionales, organizadas cronológicamente y presentadas en función de diversos criterios: literatura de la emancipación, romántica, de la generación del 80, por ejemplo. Sin embargo, el encuadre en una de las ciencias sociales ofrecía un aparato interpretativo, un canon acorde y un modo de leer los textos. Así, con el antecedente de las *Lecciones de Literatura Española y Argentina* (1896) de Juan José García Velloso, los *Apuntes de Literatura* (1908) y el *Compendio de Literatura* (1916) de Emilio Alonso Criado, la *Teoría Literaria* (1913) de Enrique de Vedia -que incluyeron la gauchesca y colocaron en el centro a *Martín Fierro*, como obra que eleva el género a “una verdadera epopeya de la raza gaucha” (p.78-79)- y el sostén de las conferencias de Leopoldo Lugones en el Odeón en 1916, Ricardo Rojas terminará de consolidar el corpus de obras de lectura obligatoria con su *Historia de la Literatura Argentina*, cuya organización trasladó a los programas de la misma materia en la Universidad de Buenos Aires y sirvió de modelo a los colegios secundarios. Se trata de una operación paradigmática puesto que, como sostiene Ricardo Piglia (1998), si bien la academia corrobora y afianza, es la *experiencia de los escritores* la que ha construido un canon en nuestro país. Piglia cita como ejemplo el caso de los intelectuales del Centenario y el efecto *Rayuela* para responder al reclamo de Geoffrey Hartman, acerca de que nadie había escrito “todavía la historia literaria desde la perspectiva de los poetas” (p.157). Si bien se trata de escritores ligados a instituciones legitimadoras, fueron sus experiencias literarias las que contribuyeron a *transformar* y *modificar* la lectura del pasado y la tradición.

Con algunas variaciones surgidas del contexto político-social, el corpus de textos seleccionados por Rojas determinó el modo de leer, de aprender y de enseñar literatura argentina en la escuela media durante casi todo el siglo XX que, por supuesto, continuaba a la española y era acompañada por la latinoamericana. “Distanciamiento, pretensión de objetividad, neutralización”, como bien ha señalado Gustavo Bombini (2009), sustentaban la *ley de canonización* que habilitaba, consagraba y conservaba el prestigio de una obra y su autor en el panteón de lecturas escolares en el imperio de la historiografía literaria. Una revisión de los materiales

escolares confeccionados acorde con los programas en distintos momentos lo corrobora. Una “extraña caravana” según Pierre Kuentz (1972), cuya coherencia es ilusoria, hacía desfilan ante la mirada pasiva del lector al romancero popular, al *Poema de Mio Cid*, a *La Celestina*, al Siglo de Oro Español liderado por *El Quijote*, Góngora y Quevedo, al Romanticismo, a la generación del 27 y la del 98, entre los principales, mientras que de este lado del océano, el paseo se iniciaba con las “Las letras en las culturas precolombinas” y “Los escritores de Indias” (Loprete, 1984), continuaba con “La literatura en la América Española durante el período colonial”, donde se leía Sor Juana Inés de la Cruz, Luis de Tejeda y Manuel Ruiz de Alarcón, luego, el “Período de la Emancipación (Estrella Gutiérrez, Suárez Calímano, 1980) liderado por Andrés Bello y José María de Heredia, pero también por Mariano Moreno, Vicente López y Planes y Juan Cruz Varela; le seguía el “El Romanticismo en la América Hispánica” (Serrano Redonet y otras, 1993) representado por Domingo Faustino Sarmiento, Esteban Echeverría, José Mármol, Jorge Isaacs y Ricardo Palma. Privilegio argentino, continuaba “La literatura gauchesca”, recorrida indiscutidamente a través de Bartolomé Hidalgo, Hilario Ascasubi y Estanislao del Campo, que preparaban el terreno para llegar a José Hernández y su *Martín Fierro*, a quienes –en ocasiones- se anexaba Rafael Obligado. La “Generación del 80”, también exclusiva del Río de la Plata, presentaba a Miguel Cané, Lucio V. Mansilla y Eduardo Wilde; el Modernismo abría nuevamente el ámbito latinoamericano con Rubén Darío, José Martí, José Asunción Silva, al que se sumaba Leopoldo Lugones. Realismo y Naturalismo traían de la mano a Payró y Florencio Sánchez. Algunos incluyeron a Horacio Quiroga, Ricardo Güiraldes y Rómulo Gallegos bajo la denominación de “Criollismo” (Loprete, 1984), otros como “Nueva narrativa Hispanoamericana” (Serrano Redonet, 1984) y otros completaban con el adjetivo de “Contemporánea” la sección que empezaba a liderar Jorge Luis Borges y sus *Ficciones*.

Con algunas variantes en el modo de titular las secciones o en la incorporación de uno u otro autor, las Historias Literarias escolares aparentaban contener *toda* la literatura. Un lenguaje depurado, un orden estricto y una perfecta armonía entre la sección teórica, la biografía del autor y la selección de fragmentos representativos de su obra daban la impresión de que no era necesario más que leer el comentario de los

textos para saberlos y repetirlos o reformular lo dicho en una guía de estudio. Quienes transitamos la secundaria bajo la hegemonía de este paradigma podríamos afirmar, como Roland Barthes (2013) en Francia, que hemos estado asimilando “la literatura a la historia de la literatura” y por eso mismo hablar de la *enseñanza de la literatura* vendría a ser una tautología: “la literatura es eso que se enseña y ya está” (p.59). Sin embargo, y afortunadamente, ciertas coyunturas socio-culturales favorecieron una serie de modificaciones que, aún sobre la base de este modelo, permitieron el ingreso definitivo de autores y obras a las aulas de literatura.

A mediados de 1960 se produjo una ampliación cuantitativa y cualitativa en el canon escolar que repercutió en el canon oficial y en el selectivo dos décadas más tarde, según Paola Piacenza (2001), convirtiendo a algunos autores en verdaderos *clásicos*, como Julio Cortázar, Gabriel García Márquez y Jorge Luis Borges. Esta apertura estuvo definida por la superación de lo tradicionalmente considerado “literario”, una renovación de los contratos de lectura merced a la consideración de una nueva subjetividad, la del *adolescente lector*, a fenómenos políticos y culturales como el “efecto *Rayuela*” aludido por Piglia (1998) el llamado *Boom* de la novela latinoamericana y la tensión generada por oposiciones del tipo: literatura comprometida versus literatura estetizante, cuyos extremos ocuparon Borges y Arlt. Polaridad que, en el largo plazo, repercutió en la canonización de ambos, hoy indiscutidos en el corpus de lecturas escolares. Más allá del retroceso que supuso la intervención de la última dictadura -que eliminó algunos de los autores incorporados, llevó a cabo razias de libros juzgados por el color rojo del lomo y no por su contenido, y “sugirió” listas de lecturas de corte hispanizante- los procesos de canonización que tuvieron lugar en esta década resultaron definitivos en el ámbito escolar y fue la última vez que se sistematizó una pedagogía literaria desde la investigación con efectos demostrables en la práctica (Piacenza, 2001, p.91). Prueba de ello se encuentra en los libros de texto confeccionados desde entonces, que no sólo incorporaron la lista de autores latinoamericanos restablecidos con el retorno a la democracia, sino también géneros “menores” como letras de rock, grafittis, historietas, el policial negro, la ciencia ficción, cuya presencia hemos naturalizado en la enseñanza literaria.

Uno de los efectos más duraderos del movimiento producido en esta década fue la constitución en *clásicos* de varios de los escritores mencionados y entre ellos, la preeminencia de la “sombra terrible” de Borges, como la refiere Tomás Eloy Martínez (1998) -empleando términos sarmientinos-, al debatirse la composición del canon en el siglo XX de la inestable Argentina. Y dice: “Cualquier argentino más o menos ilustrado sabe que *El Matadero*, *Facundo*, *Recuerdos de Provincia*, *Una excursión a los indios ranqueles* y *Martín Fierro* son los textos ineludibles del siglo XX, pero la mayoría empieza acercándose a ellos por obligación” (p.146). *Obligación e ilustración* que parecen provenir de la enseñanza escolar, se traducen en términos positivos en tanto han vuelto *ineludibles* una serie de obras representativas de una cultura y una identidad que busca, eternamente, cierta estabilidad. Ese tronco estable, finaliza Martínez, lo componen Sarmiento, Hernández, Borges y Lugones, pero las ramas caen y se levantan al compás de cualquier viento (p.153). Casi veinte años después nos preguntamos cuán resistente ha sido ese tronco a los fuertes a los vientos que vienen soplando sobre los modos de leer tradicionales con ráfagas de tecnología y nuevos productos editoriales.

Si bien desde mediados del siglo pasado no se han pautado listas de lectura obligatoria ni un canon taxativo (aunque sí, como dijimos, libros prohibidos), el intento de conformar una *Biblioteca Básica de la Literatura Argentina*, tal como se propuso desde la Dirección General de Cultura y Educación en 2008, puede leerse en esa línea. La iniciativa a cargo de Mario Oporto, tenía como objetivo “definir las obras literarias más *representativas* de la argentinidad (...), aquellos *textos indispensables*, atendiendo a la *gran tradición* de nuestra literatura (...) que podría representarnos ante el mundo”, afirmación que sintetiza las premisas fundantes de la idea de canon, aparte de asociar su constitución a la identidad nacional. Para esto, se convocó en una serie de encuentros a profesores de literatura argentina de distintas Universidades e Institutos de Formación Docente, escritores, críticos e investigadores que debatieron criterios y prioridades de la enseñanza literaria actual en nuestro país y concluyeron en una lista inaugurada con *Martín Fierro*, *Facundo* y *Una excursión a los indios ranqueles*, seguida

por *Ficciones*, *El juguete rabioso*, *Zama*, *Cae la noche tropical*, *El entenado*, *Bestiario* y *La furia*. Síntesis del canon tradicional y los nuevos clásicos.

Puede considerarse esta iniciativa como un antecedente de la propuesta de ciertos diseños curriculares –como los de provincia de Buenos Aires–, que incluyen un *Anexo de textos sugeridos* para orientar la selección a cargo del docente. Si bien se trata de lecturas no obligatorias, su encuadre prescriptivo y el eco que encuentra este corpus tanto en las planificaciones docentes como en la producción de materiales escolares recientes constatan su validez y habilita su constitución en lectura obligatoria. Uno de los casos paradigmáticos, como lo ha sido en otros contextos, es el lugar que ocupa *Martín Fierro* como lectura escolar. Del lugar culminatorio asignado por la historia literaria en la serie gauchesca, antecedita sin discusión por Bartolomé Hidalgo, Hilario Ascasubi y Estanislao Del Campo, actualmente ha sido reubicado en la cosmovisión épica (nuevo criterio de orden para el Ciclo Superior en Buenos Aires), junto con *El Cantar del Mío Cid*, *La araucana* de Alonso Ercilla y Zuñiga, *La Cautiva* de Esteban Echeverría, “Los niños mártires de Chapultepec” de Amado Nervo y *El Eternauta* de Germán Oesterheld. No obstante estas diferencias, en ambos casos su colocación ha respondido a su representatividad de la identidad nacional. Otro es el circuito que ha transitado la obra de Sarmiento, otro la de Jorge Luis Borges, otro la de Julio Cortázar y los escritores de la nueva narrativa hispanoamericana, otro la de Roberto Arlt, otro la de los llamados “géneros menores”, hoy también indiscutidos en la enseñanza escolar), otro la de la literatura juvenil, otro la de ciertas revistas literarias, otro la de los libros-álbum, por mencionar sólo algunos nombres propios, géneros e instituciones que participan en el debate acerca de qué obras resultan imprescindibles en la formación del lector. Pregunta que se abre al considerar los destinatarios posibles de esa mediación: el *lector adolescente* en la escuela, el *adolescente lector* fuera de ella, el lector común, el lector-por venir, el futuro profesor de Literatura, todos ellos atravesados por la historicidad de una práctica –la enseñanza de la literatura– y por el lugar de la lectura en la sociedad actual, tecnología, mercado editorial y cambio socio-cultural mediante.

Por esto, la pregunta acerca de qué dar de leer, qué literatura ofrecer a jóvenes y adultos, qué autores no pueden dejar de conocerse, qué obras no pueden faltar en las aulas, requiere considerar los cambios que hoy atraviesan dicha selección vinculados con la emergencia de una nueva subjetividad adolescente –y por qué no, adulta también- que *lee de otra manera*, que lo hace a partir de otros dispositivos y con otros ritmos, con otras velocidades e intensidades, con un sistema interpretativo distinto al que nos enseñó a leer a nosotros la caravana de historia literaria. Cambios que vienen de la “revolución tecnológica” y se extienden al avance de una industria editorial cada vez más activa, que adopta el formato digital pero mantiene la edición impresa, interesada en mantener cautivo al “lector salteado” que Macedonio profetizó. En simultáneo, una profusa producción de literatura juvenil, de libros-álbum, de textos artísticamente ilustrados, verdaderos atractivos puestos a funcionar en la formación de lectores, y cuya legitimidad crece en consonancia con la expansión y consolidación de la investigación en ámbitos académicos, nos obliga a pensar qué lugar tienen en la enseñanza, cómo se posicionan respecto de ese tronco estable que parecía asegurar un panteón de obras representativas de una identidad cultural, cómo dialogan con las nuevas prácticas de los adolescentes, qué media entre un *booktuber* y una reseña, qué especificidad reclama cada uno y qué impacto tienen en los modos en que hoy lee literatura la sociedad actual.

Todos estos interrogantes son compartidos por los trabajos reunidos en este Dossier, resueltos desde diferentes ópticas, ámbitos y objetos de estudio. Todos ellos se debaten la selección de lecturas y los modos de leer en función pedagógica, aportando diversas miradas sobre un fenómeno que cambia pero no pasa de moda en tanto práctica cultural. El estudio de Gustavo Bombini indaga en la selección de textos de lectura escolar atendiendo a la importancia de los aspectos materiales que sostienen los procesos de canonización, una dimensión no explorada lo suficiente hasta hoy. Parte de la hipótesis de que tanto el campo de edición y su industria, como el efecto de las políticas públicas encargadas de dotar de materiales educativos a escuelas y bibliotecas son insoslayables al considerar dicha selección. Así, mediante una serie de casos de trabajo crítico en el marco de proyectos de investigación o

contextos de formación docente vinculados con manuales, antologías y otros libros exhibe la necesidad de historizar la edición escolar como clave para comprender los procesos de canonización y lectura, un aporte indiscutido en el escenario que nos convoca.

Por su parte, Analía Gerbaudo analiza los pasos del razonamiento que sigue Beatriz Sarlo en sus escritos en *Punto de vista* para desarticular los argumentos de sus interlocutores, estrategia que –según la autora- funciona desde una matriz pedagógica destinada a construir su “lector por-venir”. La emergencia de esta figura se construye sobre el supuesto de que es necesario saber para poder elegir. Para poder leer con el mayor grado de autonomía y de libertad posibles es preciso un capital cultural expandido. Ese credo, entre otros, impulsa la dirección de la revista y la activa participación de Sarlo en ella con ensayos que destina no sólo a los eventuales lectores que siguen cada número, sino también a este nuevo “lector por-venir” que perfila.

Un diálogo implícito traza este estudio con el trabajo de Mónica Bueno, quien descubre entre autores eficaces y efímeros dentro de la nota de imposición, de moda y de exhumación que caracteriza al canon, a aquellos que tienen cierta carga de futuridad, que parecen haber sido escritos para un lector que está por venir. Es el caso de Macedonio Fernández y elige a este autor porque su literatura se ubicó largo tiempo en un “entrelugar” diseñado por él mismo, donde marginalidades y centros desaparecen de su cartografía, donde la figura de autor pierde la hegemonía del espacio literario. A través de un interesante análisis muestra la “vida literaria” de Macedonio, para señalar los atributos de una obra que fundamenta por qué vale la pena llevar su obra a las aulas de Literatura.

Con la mirada también proyectada al futuro, Paula Labeur recupera dos propuestas de trabajo desarrolladas a partir de consignas/ficción en la carrera de Letras para analizar algunos de los desafíos que encuentran los estudiantes, lectores especializados, que empiezan a preguntarse por su lugar como futuros profesores de Lengua y Literatura en relación con la elección de los textos en la enseñanza. Las consignas buscan desnaturalizar la consideración de la lectura en versión académica para empezar a pensarla como una práctica sociocultural marcada y enmarcada en

convenciones aprendidas y enseñadas en contextos de circulación en los que tiene lugar. Tal es la convergencia de las prácticas de lectura en diálogo con los documentos curriculares, las tradiciones escolares, las ofertas editoriales o los “a pedido del público” y los distintos modos de leer, que ofrecen diversas perspectivas para pensar la escuela en relación con la hegemonía, las discusiones, las tensiones que sacan al concepto de canon escolar de una representación rígida e inamovible.

Uno de esos desafíos parece ser el de enfrentarse a la denominada “paraliteratura juvenil” en el ámbito de la escuela secundaria, cuyo funcionamiento analiza Facundo Nieto en su artículo. Para esto, explora posiciones a favor y en contra de la lectura de literatura juvenil desde fines de los ochenta del siglo XX hasta la actualidad; luego señala las diferencias entre “paraliteratura juvenil” y “libros de borde” (Canón y Stapich, 2012) mediante la comparación de dos novelas publicadas a comienzos de este siglo por editoriales escolares. Finalmente, explora una serie de novelas pertenecientes a la paraliteratura juvenil, de gran circulación en las escuelas secundarias con el objetivo de identificar los posibles aportes que, pese a las críticas, han permitido a este fenómeno permanecer hasta hoy en el canon escolar.

Desde una perspectiva más teórica, Gabriela Fernández se concentra en las nociones de canon literario y canon escolar, y focaliza su análisis en la dimensión política de su constitución. Toma en cuenta el carácter colectivo, limitado, regulado, valorativo y heterogéneo del canon en líneas generales para indagar y explicar algunos presupuestos que subyacen a la enseñanza de la literatura y a las elecciones canónicas. El estudio hace hincapié en que, escuela mediante, la formación de lectores ha sido, en las últimas décadas, la finalidad primordial de la educación literaria, propiciando enfoques renovadores del canon escolar y estimulando selecciones divergentes de la tradicional ordenación cronológica.

Así, a través de los trabajos que nos congratula presentar en este Dossier constatamos, afortunadamente, que la tarea de repensar el canon, preguntarnos por el carácter de *imprescindibles* de *ciertas obras*, cuestionar la imposición de *lecturas obligatorias* y *atender a la existencia de los nuevos textos sugeridos en la enseñanza literaria actual* sigue siendo, como su objeto, dinámica, conflictiva, siempre abierta a

nuevas investigaciones y aportes que permitan seguir de cerca el devenir de los cambios que hacen dialogar a la escuela media con el mercado editorial, con la formación docente, con las revistas culturales, con los nuevos géneros y la proliferación de múltiples modos de leer que se van tramando merced a las estrategias desplegadas por los agentes que participan en él. Considerar estas variables desde el presente, reflexionar desde los distintos espacios que intervienen en las prácticas de lectura y pensarlas en la enseñanza supone actualizar el pedido de Sarmiento, que en 1855, reclamaba más libros, más lectores, pensaba en sus medios de producción y circulación, y en sus efectos prácticos. Más libros en las escuelas, más bibliotecas, más acceso a la lectura para todos. Como deseo, punto de partida y pie para el debate, es el denominador común de todos estos trabajos, cuyas voces invitamos escuchar a continuación.

## Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (2013). Reflexiones sobre un manual. En: El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura. Buenos Aires: Paidós.
- Cañón, M; Stapich, E. (2012). Acerca de atajos y caminos largos: la literatura juvenil. Revista *El toldo de Astier*. Nº 4, Abril. UNLP. Extraído de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5146/pr.5146.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5146/pr.5146.pdf)
- Estrella Gutiérrez, F; Suárez Calímamo, E. (1980). *Historia de la literatura americana y Argentina*. Con Antología. Buenos Aires: Kapeluz.
- Fowler, A. (1979). Género y canon literario. Título original: "Genre and the Literary Canon". En: *New Literary History*. XI. Nº1. PP. 97-119. Traducción de José Simón.
- Genette, G. (1992). Retórica y enseñanza. En: Barthes, R. y otros. (1992). *Literatura y educación*. Estudio preliminar y selección de textos por Gustavo Bombini. Buenos Aires: CEAL.
- Hermida, C. (2015). Lecturas de colección: a cien años de las dos primeras colecciones argentinas de clásicos nacionales. Presentación al Dossier Nº1. Catalejos. Revista sobre la lectura, formación de lectores y literatura para niños. Vol. 1; Nº. 1, diciembre de 2015. ISSN: (en línea): 2525-0493 (pp. 5-20).
- Kuentz, P. (1992). El reverso del texto. En: Barthes, R. y otros (1992). *Literatura y Educación*. Estudio preliminar y selección de textos de Gustavo Bombini. Buenos Aires: CEAL.
- Loprete, C.A. (1984). *Literatura hispanoamericana y argentina*. Nueva edición ajustada a los programas del Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Martínez, T. E. (1998). El canon argentino. En: Cella, S. (comp.). (1998). *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Losada.
- Piacenza, P. (2001). Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976). En: *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Año 1. Nº1. Septiembre de 2001. (pp.86-96), Buenos Aires: El Hacedor.

- Piacenza, P. (2012). Lecturas obligatorias. En: Bombini, G. (coord). (2012). *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.
- Piglia, R. (1998). Vivencia literaria. En: Cella, S. (comp.). (1998). *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Losada.
- Sarmiento, D.F. (1987). *Educación común*. Buenos Aires: Del Solar.
- Serrano Redonet, L. y otras. (1993). *Literatura V. Las letras en la América Hispana*. Buenos Aires: Estrada.