

Dentro y fuera de la escuela: dos colecciones literarias para jóvenes lectores *por GABRIELA FERNÁNDEZ*

Resumen: El trabajo aborda la circulación de dos colecciones literarias dirigidas a jóvenes lectores: *Robin Hood* (Acme) y *GOLU* (Kapelusz). Partimos del presupuesto de que cada una de ellas plantea circuitos diferenciados de lectura pero, al mismo tiempo, están dirigidas al mismo público juvenil: mientras la primera está asociada a la lectura placentera, llevada a cabo fuera de la escuela, *GOLU* se ha constituido en colección paradigmática dentro del ámbito escolar.

Palabras clave: colecciones literarias- canon escolar- lectura extraescolar- lector juvenil.

Abstract: *The paper deals with the circulation of two literary collections aimed at young readers: Robin Hood (Acme) and GOLU (Kapelusz). We start from the assumption that each poses different circuits of reading but, at the same time, they are aimed at the same young audience: while the former is associated with pleasant reading, accomplished out of school, GOLU has become a paradigmatic collection within the school environment.*

Keywords: *literary collections – scholar canon- young reader – extracurricular reading.*

Lecturas de colección

A cien años de las dos primeras colecciones argentinas de clásicos nacionales

Dir. Carola Hermida

CATALEJOS

ENFOQUES: DOSSIER N° 1

Dentro y fuera de la escuela: dos colecciones literarias para jóvenes lectores

Gabriela Fernández¹

Breve introducción. Acerca de la lectura

La atribución de valor y el fomento de la lectura han ocupado, en diversos períodos de la historia, lugares destacados. La actividad de leer, en su vínculo con el desarrollo del pensamiento, el hallazgo de la propia voz, la construcción de sujetos autónomos y críticos ha sido un lema común en sociedades diversas y en momentos diferentes, llegando, en la actualidad, a sustentar campañas que promuevan la formación de lectores tanto en el ámbito de las instituciones educativas como en el más vasto universo de la sociedad en su conjunto.

Para poner en la superficie la cuestión de la lectura y analizar los motivos de su

¹ Profesora y Licenciada en Letras (U.N.L.Z.), Licenciada en Educación (U.N. Quilmes), Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO), Profesora Adjunta e investigadora de la Universidad Pedagógica. Correo electrónico: circe2@gmail.com

promoción por parte de la escuela, las organizaciones no gubernamentales, las políticas de estado, entre otros, podemos apelar a lo que sostiene Armando Petrucci (2001) al comentar que la lectura se ha constituido a través de la historia en la manera más adecuada de difundir valores e ideologías. Esto, sumado a la relativa facilidad de controlar la producción, distribución y conservación de los textos, la diferencia de la escritura, “una capacidad individual y totalmente libre, que se puede ejercitar de cualquier modo y en cualquier lugar, y con la que se puede producir lo que se quiera, al margen de todo control e incluso de toda censura”. (p. 597)

Esto no supone, por cierto, que la censura no pueda ejercerse sobre el texto escrito. Implica, por el contrario, que los poderes de la palabra pueden conjurarse con mayor rigor a través de la construcción de un *canon*, de un repertorio de obras consagradas y autores preclaros cuya relevancia parece no ser discutible:

Asimismo, nuestra tradición literaria occidental ha elaborado uno, suficientemente amplio para satisfacer las necesidades de la industria editorial, pero también lo bastante rígido para reproducir los valores ideológicos, culturales y políticos que están en la base de la visión del mundo occidental desde hace dos siglos hasta este momento y que incluye autores y obras desde Homero a los *maîtres à penser* del Collège de France (Petrucci, 2001, p. 598).

No es posible soslayar, no obstante, una mirada complementaria hacia la lectura. Para dar cuenta de ella, es necesario poner en primer plano al lector, su posibilidad y atribución de leer de maneras diversas, no siempre obedientes, a contracorriente y en ejercicio de su libre albedrío. Porque, si bien la lectura ha sido instrumento de ideas y valores interesados, no puede negarse el papel que ha jugado en la gestación de pensamiento divergente. Y parece oportuno, en este sentido, apelar a Michèle Petit (1999) para caracterizar ese poder de revulsión:

Hay una dimensión de transgresión en la lectura. Si hay tantos lectores que leen por la noche, si leer es con frecuencia un acto de la oscuridad, no es solamente porque haya en ello un sentimiento de culpa: de esta manera se crea un espacio para la intimidad, un jardín protegido de las miradas. Se lee sobre los márgenes, las riberas de la vida, en los linderos del mundo. Tal vez no hay que desear que se haga totalmente la luz en ese jardín. Dejemos a la lectura, como al amor, conservar su parte de oscuridad (p. 152).

Colecciones literarias y colecciones juveniles: una somera caracterización

Una vez trazada la idea de la lectura como actividad que ofrece múltiples dimensiones para su abordaje, podemos avanzar en el planteo central de este trabajo. El propósito que nos guía es ofrecer algunas reflexiones acerca de dos colecciones cuya circulación se ha dado dentro y fuera de la escuela: *Grandes Obras de la Literatura Universal (GOLU)*, de Editorial Kapelusz y la mítica colección *Robin Hood*, de Editorial Acme. Ambas han circulado durante varias décadas y han constituido verdaderos referentes en ámbitos diferenciados: la lectura escolar, por un lado; las lecturas extraescolares, asociadas al placer y la elección personal, por otro.

Una pregunta que creemos necesaria en el momento de indagar acerca del papel de las propuestas editoriales que analizamos se refiere a cuáles son los rasgos y características de una colección, o, por lo menos, a cuáles son las constantes de relevancia que hemos observado en nuestro trabajo. Es preciso aclarar, como presupuesto básico, que nos estamos refiriendo, en un caso, a una *colección juvenil* (la publicada por Acme); en otro, hemos tomado una *colección escolar*. Ambas, no obstante, están dirigidas fundamentalmente a lectores adolescentes, lo que redundará en particulares criterios de selección de obras y autores modulados, como variable de sustancial importancia, por la vinculación o no al canon escolar.

En primera instancia, toda colección literaria presupone una idea acerca de qué es la literatura: inscribe un ámbito de lo legible en correlato con aquello que no lo es, en relación estrecha con otros parámetros: temáticas, receptores, el propio concepto de valor estético. Las colecciones juveniles, a su vez, recortan sus elecciones teniendo en vista la figura de un lector al que delimitan y definen según criterios centrados en él (su interés, sus gustos). Las colecciones escolares hacen foco, sin duda, en la imagen ideal a la que el lector real debe acercarse (las “lecturas obligatorias”, aquellas

insoslayables y necesarias).²

En tal sentido, toda colección -juvenil o escolar- propone una idea de lectura, pone el acento en cómo leyeron otros y/o cómo leer por sí mismo. Adopta, por tanto una determinada posición: canónica (apelando a lo indiscutiblemente consagrado), contracanónica (dando lugar a nuevas voces, autores noveles, géneros no tradicionales) o ecléctica. La operación de *mediación*, sin embargo, siempre está inscripta en el *corpus* que ofrece, entendiendo que la formación de ese joven lector es su propósito y el objetivo con el que, a modo de iniciación, propone itinerarios de lectura.

Por otro lado, las colecciones escolares apelan a una didactización de los textos en términos de contenidos a ser aprendido. Esta didactización no supone, en sentido estricto, “transposición” del mismo modo que otros contenidos escolares sino que implica la construcción de configuraciones interpretativas, la oferta de herramientas heurísticas que puedan ser relevantes en el momento de la lectura literaria. Y es necesario subrayar el concepto de *lectura literaria* como clave, como distintivo y generador de estrategias de lectura específicas y diferentes de las que otros textos requerirían. Aquí el espacio de lo legible se configura con un mayor grado de rigor o prescripción: leer en la escuela es una actividad sujeta a interdicciones y/o aperturas en vínculo con las prácticas institucionales y los sujetos que las llevan a cabo, con lineamientos curriculares más o menos flexibles, según los casos y con la oferta de un mercado editorial más restringido que el de la circulación social de la literatura.

Es pertinente aclarar, por consiguiente, que en virtud de estos propósitos la colección escolar, también dirigida a un lector juvenil, lo piensa en términos de su rol: el joven como estudiante, alumno cuya lectura debe desarrollarse en pos de un aprendizaje, de la construcción de un saber. Y será asimismo necesario pensar que el docente también se constituye en destinatario de esos textos y autores y, por excelencia, de aquellos “instrumentos de lectura” que toda colección de esta clase

² Es necesario aclarar que, en el momento de aparición y mayor circulación de *GOLU* y *Robin Hood* las dos imágenes de lector (el que lee por placer y el que “debe” leer ciertas obras) no ofrecían superposiciones: la escuela se pensaba sin duda alguna como el lugar de las lecturas canónicas consagradas. Hoy, el criterio ha variado y los sellos editoriales ofrecen colecciones que, pensadas para la lectura escolar, apuntan a lograr la identificación de los jóvenes lectores a través de sus temáticas, personajes y puntos de vista, etc.

entrega: los paratextos, el aparato crítico de notas, las referencias bibliográficas, las propuestas de actividades.

Dos colecciones para un mismo lector

Toda referencia a la noción de colección y, en particular de las colecciones que nos ocupan, no puede dejar de lado el concepto de *canon*. Esta noción está ligada a una serie de regulaciones que definen espacios de centro y periferia, adscribiendo límites en relación con el carácter institucional del concepto de literatura y con la institucionalización de las prácticas que contribuyen a sancionarlo. El resultado de estas operaciones está constituido por una serie de recortes, inclusiones y exclusiones.

Estos procesos (por cierto, no neutrales) ponen en la superficie la dimensión ideológica de toda selección canónica. En palabras de Susana Cella (1998), “me parece que el establecimiento de un canon, o el interés o el deseo de hacerlo, se relaciona directamente con prácticas identitarias o de necesidad de que exista, en el mundo percibido en desvanecimiento o finalización, algo que se parezca a una certeza.” (p. 10)

Puede cuestionarse, no obstante, toda pretensión de atribuir un carácter monolítico a cualquier canon. Hay cánones que se delimitan y legitiman según miradas diversas y en torno a prácticas también diferenciadas y particulares:

El canon vigente establece límites fijos para nuestra comprensión de la literatura, en varios sentidos. El CANON OFICIAL se institucionaliza mediante la educación, el patrocinio y el periodismo. Pero cada individuo tiene también su CANON PERSONAL, obras que ha tenido ocasión de conocer y valorar. Esos dos conjuntos no mantienen una simple relación de inclusión (Fowler, 1988, p. 97).

Además de las categorías mencionadas, Fowler incluye otras para dar cuenta de esa pluralidad relativa a diferentes circuitos de legitimación. Así se suman un *canon potencial*, que permanece inabordable por la escasez de documentos, un *canon accesible* que, como su contracara, constituye un corpus mucho más limitado y sobre el cual se han recortado *cánones selectivos* que, según este investigador, “son los elencos formales y cuya influencia ha sido reconocida por largo tiempo” (Fowler, 1988,

p. 99). Como respuesta a esta selectividad, los *cánones críticos* se proponen como alternativas, polemizando con esos “elencos oficiales”.

En una relación estrecha y a la vez sumamente compleja con estas nociones, podemos mencionar el concepto de *canon escolar*, cuya relativa autonomía con respecto al canon literario lo dota de perfiles característicos así como de una lógica peculiar. Al referirse a él, Paola Piacenza (2012) expone los vínculos que guarda con otros recortes canónicos:

El canon escolar, a través de sus criterios de selección, consolidaría la constitución como clásico de un texto cuyo valor ya ha sido reconocido previamente por la crítica, por el mercado o por la teoría literaria en su expresión universitaria. Además, una vez erigido como texto canónico, esos mismos procesos de selección adoptarían la modalidad de la revisión. De este modo, la apuesta de interrogación más interesante en torno al canon escolar parece orientarse menos a su relación con el canon oficial o el canon accesible que a su relación con el canon vigente: con aquellas obras que la crítica considera valiosas en un momento dado y que pueden potencialmente convertirse en clásicos, en gran medida a partir de su incorporación al corpus de lecturas (pp. 118-119).³

Esta problemática cobra especial relevancia en los casos que abordamos: las dos colecciones de literatura para jóvenes pueden tomarse como ejemplo de elecciones canónicas divergentes, asociadas a distintos ámbitos de circulación y que perfilan a su vez un lector joven con intereses disímiles. En ambos casos, las obras se piensan como lectura dirigida a los adolescentes, pero apuntan diferencialmente a un receptor inserto en el ámbito escolarizado de la lectura (y la literatura) pensada como contenido didáctico, por un lado, mientras que, por otro, se concibe la tarea de leer vinculada al ocio y al esparcimiento.

En primera instancia, la colección *Robin Hood* se ha constituido en un espacio privilegiado de circulación de literatura traducida, dedicada a un público juvenil, mientras que *GOLU* ha sido pensada en correlato con la oferta editorial vinculada al ámbito educativo, signada por el predominio del canon hispanista. Las intencionalidades son, por tanto, diferentes: literatura de recreación frente a literatura

³ Como interesantes indagaciones acerca del canon escolar podríamos citar, entre otros, los trabajos de Pozuelo Yvancos (1996), Hermida y Cañón (2002), Cano Varela y Pérez Valverde (2003), Moro (2014) y Guevara Amórtegui (2015).

de formación, recortan circuitos vinculados con concepciones variadas acerca de lo literario. El *canon oficial* al que Fowler se refiere delimita un corpus legitimado por la institucionalización que demarca aquellos textos y autores que constituyen lecturas “escolares”. Los docentes – también agentes de legitimación de aquello que se considera literatura- son los receptores en primera instancia que “darán a leer”, oficiando una segunda operación de selección tras la realizada según los criterios editoriales. Las colecciones escolares, por tanto, lo piensan como lector inicial del material ofrecido, al que es necesario “capturar” a través de la puesta en marcha de determinadas estrategias: el *estatuto* de los textos (signados, en el caso de *GOLU*, por su carácter de *clásicos*), la calidad del aparato crítico que los acompaña, la factibilidad de las propuestas de lectura que se diseñan.

La colección *Robin Hood*, por su parte, apela también a la noción de *clásico* pero desde una perspectiva sustancialmente diferente. Lejos de la sanción de las instituciones, la intención es poner en circulación los textos que – desde mucho antes del momento de edición por parte de Acme- se han convertido en clásicos de la *literatura juvenil*. Necesario es aclarar que en el momento en que nace y se consolida este proyecto editorial la categoría mencionada no goza del crédito que hoy en día se le suele reconocer: mientras en la actualidad las indagaciones teóricas y críticas le han otorgado no solo entidad sino también relevancia (más allá de las cuestiones de mercado), con anterioridad, su condición de “subliteratura” la ha acompañado independientemente de la calidad de las producciones. En tal sentido, la mirada de la crítica y de los especialistas se ha transformado al mismo tiempo que el género también ha atravesado distintos avatares, en una permanente pugna por afirmar y configurar su identidad. En la década de los noventa podemos citar, a modo de ejemplo, los planteos de Gustavo Bombini y Claudia López (1992) que se refieren a la “pobreza” de los textos en cuanto a sus temáticas y la elaboración de tramas, así como por la apelación a recursos constructivos que no exigen demasiado esfuerzo al lector. La necesidad de que las obras dirigidas a los jóvenes den testimonio de valor estético y, por tanto, de un merecido acercamiento al ámbito de la literatura (sin otro adjetivo sumado) se hace evidente en la siguiente cita de García Padrino (1998):

Sigo creyendo que si esa búsqueda especificidad por adaptarse a tan particular momento de la edad evolutiva, como es la adolescencia o la juventud, transgrede los límites auténticos de lo literario, estaríamos hablando, de nuevo, de una literatura más marginada que marginal, de unas creaciones que participan de algún modo del carácter de lo literario, pero no de forma plena. Volveríamos a aquellas épocas donde la imagen del receptor infantil y juvenil, asumida por el adulto, era causa fundamental de la marginación de la Literatura Infantil y Juvenil (p. 103).

Entramada en la compleja encrucijada entre lo institucional/izado, el mercado, las demandas de los lectores adolescentes, las decisiones didácticas de los docentes que la incluyen o no en sus *corpora* de lecturas, su estatuto de objeto de análisis ha admitido nuevas perspectivas. Es precisamente su reconocido eclecticismo, su heterogeneidad, lo que convierte a la literatura juvenil en un fenómeno a la vez desafiante y atractivo. Así, Mila Cañón y Elena Stapich (2012) se refieren a ella diciendo que

No obstante, más allá de estereotipos, estrategias editoriales y demandas del campo escolar, más allá de los nuevos modos de leer, en intertexto con otros lenguajes y con campos extraliterarios, siempre resulta problemático el uso del término “literatura juvenil”, en tanto que encierra una heterogeneidad tal que termina por carecer de un referente identificable. También en los '90 –y dentro de colecciones destinadas a público juvenil- surgieron libros que circularon por las escuelas en mayor o menor grado (que todavía circulan) y a los que no es posible negarles entidad como producto estético (p.71).

Las voces que asumen la defensa de la LJ no pueden entonces ignorarse. Una pregunta muy pertinente, que traen algunos autores, es la siguiente: ¿no han existido a lo largo del tiempo diversos géneros que han sido marginados, considerados subliterarios, estigmatizados como fenómenos de mercado sin valor literario (la novela policial, la ciencia ficción, la novela de aventuras, entre otros)?⁴ No podemos sino contestar esta pregunta de manera afirmativa: los juicios negativos han pesado sobre obras y autores que hoy ocupan un lugar de privilegio en el canon literario.

Creemos, no obstante, que ambas colecciones más que apuntar a receptores

⁴ Podemos hacer mención, en este sentido, a los planteos de Josep-Francesc Delgado (2006) y Emili Teixidor (2003), cuya defensa de la LIJ nos habla todavía de las polémicas que se juegan en torno a ella.

diferentes, suponen la idea de un joven lector con intereses variados. La demarcación de lecturas escolares y extraescolares está fuertemente anclada en el corpus que ofrece cada sello editorial, así como en los formatos y paratextos que acompañan a las obras.

Párrafo aparte merece este último aspecto, cuya órbita se inscribe en lo que Chartier (2006) denomina la “materialidad” del texto. Las características de diseño y edición, lejos de ser neutrales o poco significativas, también contribuyen a delimitar esos circuitos diferenciados de lectura, en los que los textos “notables” del canon escolar construyen una zona de literatura prestigiosa frente a los textos pensados como objetos propiciatorios de la lectura placentera.

Robin Hood, de Editorial Acme, y el placer de la lectura

La colección *Robin Hood*, publicada por editorial Acme, se inició en 1943 bajo la supervisión de Modesto Ederra, por entonces su director. Según el relato de este último,

la idea de la colección *Robin Hood* surgió del cerebro de Amadeo Bois, un librero que llevaba muchos años en esa actividad y observó el interés que existía por cierto tipo de libros. En total llegaron a editarse unos 250, casi todos clásicos de la literatura universal (Brunstei, 1998, s.p.).

A partir de su aparición, los volúmenes tuvieron una circulación ininterrumpida por varias décadas, oficiando como material de lectura de más de una generación de jóvenes. Los perfiles casi míticos que ha adquirido se convalidan en la relación con ciertos datos y testimonios de lectores formados que, en su etapa de iniciación, han debido a *Robin Hood* su amor por la lectura y su fervor por ciertos autores y autoras.

En principio, cabe destacar que, tras sucesivos años de publicación y su posterior desaparición como proyecto editorial, la colección fue relanzada en 1998 con modificaciones en cuanto a su diseño y formato como modo de adecuación a los nuevos receptores. En la nota citada en el párrafo anterior y publicada en *Clarín*, Carolina Brunstei (1998) se refiere a la nueva edición, inicialmente compuesta por los libros más vendidos y seguidos luego del resto de las obras. Desde el punto de vista del

diseño, la reedición conserva el color amarillo característico, pero con tapas blandas, ilustraciones de menor tamaño, formato más pequeño y síntesis en la contratapa.

Esos perfiles míticos a los que nos referíamos no sólo alcanzan a la colección, sino también al director de Acme. La noticia de su muerte (ocurrida en 2004, a los ciento dos años de edad) también es referida en *Página 12* en nota firmada por el escritor Juan Sasturain (2004), que de este modo evalúa la impronta dejada por el proyecto editorial y su fundador:

como se puede ver –y sobre todo recordar–, un empeño editorial modesto como el tal Ederra ha dejado una huella increíble. El legado de Acme es poderoso tanto por el volumen de autores que difundió –con predominio del área aventurera y de género– como por la originalidad de los diseños, muy novedosos para su época (...) Lo notable es la supervivencia extraordinaria del mito. Tal vez porque sus libros se asocian –desde un lugar propio, original– con la época de oro de la edición en la Argentina. Con la muerte del longevo Modesto Ederra se va un artífice y testigo excepcional de tiempos –al menos en ese aspecto- mejores (s.p).

El gesto fundacional del emprendimiento queda asimismo testimoniado por el carácter de valioso precedente que se le atribuye. Como referencia, podemos citar un somero relevamiento realizado por el diario *La Nación* acerca de las colecciones juveniles que circulaban en 1998:

Los chicos siguen leyendo esos textos, al editar siempre tengo en cuenta a la biblioteca Robin Hood”, se apasiona Canela, responsable editorial de Sudamericana. Esa casa publica “las novelas siempre con diseño de tapa en naranja, como una suerte de homenaje”, destaca la escritora y hace referencia al inconfundible amarillo que identificaba a los volúmenes de ACME (“Aventureros de papel”, 1998, s.p.).

Como corpus que ha sido parte de las lecturas de más de una generación, *Robin Hood* ha merecido el recuerdo de numerosos lectores preclaros, en la evocación de sus lecturas iniciales. Precisamente es esta cualidad de perduración en el tiempo la que, entre otras cosas, destaca Beatriz Sarlo (2008) al hacer mención a los libros de la infancia:

una amiga me cuenta que, en una librería de viejo, encontró el primer libro de la Colección Robin Hood que leyó en su vida. Tiene el improbable título de *Artemito y la princesa*. Mi amiga es mucho más joven que yo y, por eso, Artemito no figura entre mis recuerdos de las decenas de libros leídos en esa

canónica colección transgeneracional. Mucha gente conserva libros de la Robin Hood (s.p.).

Estos relatos de lecturas “informales” en el ámbito extraescolar traen a menudo referencias a los libros que conformaron esta suerte de canon “paralelo”, construido con algunas concesiones al canon oficial. De este modo, lejos de la constricción o la imposición, los relatos de la colección han vehiculizado para muchos la idea de lectura placentera. Así lo afirma, por ejemplo, Roberto Fontanarrosa (2001), en una entrevista de la revista *Sudestada*:

(...) de ahí pasé a leer otro tipo de cosas, pero lo más cercano era la colección *Robin Hood*, esos libros amarillos donde estaba “El príncipe valiente”, era esa aventura romántica que uno leía porque se entretenía y no porque era obligatorio o por ser un intelectual. También estaban los libros de Jack London, estaba Colmillo Blanco, Joseph Conrad, Emilio Salgari.” (p. 4)

Las menciones también pueden ser rastreadas en reportajes a figuras actualmente destacadas del campo intelectual, como es el caso de Ricardo Piglia:

La relación con la literatura es estimulada por Piglia padre; él fue quien no sólo empezó a citarle de memoria sino también a leerle el *Martín Fierro*. En parte gracias al padre pasó de las historietas a los libros: (...) la colección Robin Hood, la colección Tor. (Gandolfo, s/f)

Y merece asimismo mencionarse la referencia de Alberto Manguel (2014) en su *Una historia de la lectura*:

En Buenos Aires, descubrí la colección de Robin Hood, con cubiertas en las que aparecían los protagonistas enmarcados en negro sobre un fondo amarillo, y leí allí las aventuras de piratas de Emilio Salgari- *Los tigres de la Malasia*- las novelas de Julio Verne y *El misterio de Edwin Drood*, de Dickens. No recuerdo haber leído nunca los comentarios de las solapas para averiguar de qué trataban los libros; ni siquiera sé si en aquella época existían. (p. 27)

En cuanto a la selección de textos, la colección se caracteriza por una particular apropiación de obras de la literatura universal con especial preferencia por ciertas literaturas (inglesa, norteamericana e italiana). Esta opción, que parece signada por la heterogeneidad, está sin embargo dirigida a perfiles definidos del público infantil y

juvenil. Hay una clara sectorización de los títulos en dos zonas: relatos y novelas de aventuras, por un lado, y relatos y novelas dirigidos a las jóvenes *lectoras*⁵. La variable de género se constituye entonces en uno de los criterios que articulan el corpus, más allá de que las preferencias concretas de los receptores empíricos hayan o no comulgado con esta divisoria, abordando indistintamente una u otra zona de la colección.

El hasta cierto punto llamativo eclecticismo imperante en la lista de títulos no soslaya, sin embargo (y tal como antes refiriéramos al pasar) algunas concesiones al canon oficial/escolar en obras pertenecientes a la tradición hispánica o a la literatura argentina. Estas presencias, que en ocasiones parecen irrumpir casi como intromisión entre los predominantes nombres de autores extranjeros, operan tal vez como estrategia de legitimación del corpus a los ojos severos de ciertos sectores o ante los posibles mecanismos de censura que eventualmente podrían surgir, dada la larga pervivencia del proyecto editorial y su circulación en épocas diversas y signadas por regímenes y gobiernos de distinto signo.

La presencia de la literatura española está sustancialmente representada por *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, de Cervantes y por las *Rimas y Leyendas* de Gustavo Adolfo Bécquer. El repertorio de textos argentinos se nutre de mayor variedad de autores: Fray Mocho, Germán Berdiales, Miguel Cané, Sarmiento, Vicente Fidel López, Estanislao del Campo, María Granata, Lucio V. Mansilla y, por supuesto, Esteban Echeverría y José Hernández. Esta selección intenta no dejar de lado los textos considerados -en su mayor parte- como hitos fundacionales de la literatura argentina, hecho que, sumado a la incorporación de algunos clásicos hispánicos, permite evidenciar un, aunque sea mínimo, grado de superposición con el canon oficial/escolar.

Una lógica paradójica parece signar entonces la propia colección y su conformación. Concebida como lectura de entretenimiento, “pasatista” -podríamos agregar frente a la institucionalización, a través de la escuela, de un canon

⁵ Un somero vistazo a los títulos de la colección puede dar idea de esto al ver consignadas, por ejemplo, las novelas de Louisa May Alcott, Anna Sewell y Jane Spyri, entre otros textos dirigidos a las niñas y jovencitas.

apropiadamente legitimado- no duda en ofrecer los libros sancionados como “obligatorios” por una tradición permeada de ideología y rara vez revisitada con una mirada crítica. Así lo expone José Pablo Feinmann (2004) en una nota de opinión que comienza por recordar nostálgicamente los volúmenes y títulos de “la Robin Hood”:

Colección Robin Hood. Esos libros de color amarillo, tapas duras, esos libros tempranos en que leímos *Las aventuras de Tom Sawyer* o las de Huckleberry Finn, donde el *Facundo* de Sarmiento se nos entregó incompleto pero, al menos, accesible, lo mismo que *Moby Dick* o *Don Quijote de la Mancha*. Esos libros donde habitaron los héroes de Salgari (Sandokán, El Corsario Negro), los relatos de Jack London o los mohicanos crepusculares de Fenimore Cooper tiñeron nuestra infancia y las de otras generaciones también. Más diminutos, amarillos siempre, todavía están en las librerías (s.p.).

Este comienzo no es sino excusa para el cuestionamiento de aquello que fuera indiscutido dentro de la tradición literaria argentina y la historia de la enseñanza de la literatura. El introito sirve a Feinmann para dibujar los rasgos siniestros de la figura de Cané, poniendo en evidencia el hecho de que el relato de las travesuras juveniles de la oligarquía porteña se constituya en texto canónico con el que se formaran –y se forman- generaciones: “la prosa ligera del señor Miguel Cané (que era, por decir algo, xenófobo, racista, represor y, en grado serio, paranoico sexual) modeló y modela las mentes de los jóvenes argentinos” (Feinmann, 2004).

Lejos de la homogeneidad, entonces, la colección articula contradicciones y paradojas que suelen estar presentes en toda selección canónica. La tensión que se establece entre literatura nacional y literatura traducida, tradición nacional (vinculada a los textos fundantes) y géneros juveniles como, por ejemplo, la novela de aventuras, ilustra con claridad la idea de que todo corpus entraña una dimensión político-ideológica. La neutralidad es solo apariencia aun bajo el pretendidamente inocente rótulo de “literatura juvenil”.

Colección *GOLU*, Editorial Kapelusz: la formación escolar del lector

Si bien en la actualidad circula, remozada y con nuevos títulos (publicada bajo el sello Kapelusz-Norma), *Grandes Obras de la Literatura Universal* ha constituido una

de las más importantes selecciones de textos dedicados a la enseñanza de la literatura. De los títulos editados y de los prólogos, cronologías, comentarios y notas que acompañan a las obras, se desprende toda una concepción acerca de la enseñanza y una didáctica de la literatura que, durante varios lustros, ofició como modelo imperante.

El papel que el sello editorial jugó en este terreno ha sido altamente significativo. Contamos, en este caso, con investigaciones y estudios que abordan el tema, en tanto Kapelusz ha sido una de las pioneras en la constitución de un mercado dedicado a la enseñanza con una serie de publicaciones destinadas a docentes y alumnos como receptor específico. En tal sentido, Paola Piacenza (2001) señala que

su representatividad tanto desde el punto de vista de su presencia en el mercado por estos años así como desde la integridad que supuso una propuesta compuesta por una colección, una didáctica específica de la lectura y libros con actividades para el aula. La colección GOLU (Grandes Obras de la Literatura Universal) es el primer proyecto editorial que en el país procuró responder a un mercado específicamente educativo. *La Didáctica de la lectura creadora* (1966) escrita por María Hortensia Lacau, quien también dirigió GOLU hasta los ochenta y creó "manuales" para la enseñanza de la lengua y *Antologías* con actividades que fueron una de las primeras experiencias alternativas a los *libros de textos* y *libros de lectura* en el mercado escolar, continua influyendo en la formación de docentes del área hasta la fecha (p. 86).

En su libro *Los arrabales de la literatura* Gustavo Bombini dedica un apartado específico al estudio de *GOLU*. Esta colección tuvo su origen en 1953 y durante largos años, de la mano de María Hortensia Lacau - su directora por varias décadas- ofreció un *corpus* de lecturas cuya conformación ha obedecido a criterios de indudable consistencia en cuanto a sus supuestos didácticos. En palabras de Bombini (2004)

GOLU establece una relación especular con los programas vigentes, la que le permite, por una parte, asegurarse un potencial número de consumidores y por otra, garantizar la continuidad de esa línea de lecturas escolares, al proporcionar materiales necesarios a bajo costo, gran circulación y fuerte respaldo editorial. Esta relación especular (...) parece suponer una concepción de la literatura y su enseñanza que entiende al receptor-alumno como una página en blanco que carece de intereses particulares, gustos y conocimientos previos que pudieran incidir en el criterio editorial de selección. Se privilegia desde las contratapas a ese lector joven, pero se lo convoca desde el deber del currículum prescripto (p. 167).

La relación especular a la que se refiere Bombini supone una suerte de retroalimentación entre programas de estudio y propuesta editorial, ya que tanto unos como otra contribuyen a establecer qué será lo *legible* en el ámbito educativo.

El corpus de *GOLU* se ciñó férreamente al canon hispanista a través de una concepción de la literatura tributaria de ideas largamente sostenidas. De tal manera, el hispanismo vinculado a la “pureza” idiomática y al “disciplinamiento lingüístico se vincularon estrechamente con la enseñanza de la literatura como *historia literaria*. La colección de Kapelusz, no obstante, propiciaba –más allá de ese enfoque historiográfico- la lectura y el análisis de las obras en un contacto directo entre el texto y el receptor.

El propio Bombini señala que, a pesar de la fuerte ligazón con la prescripción curricular, *GOLU* ofrece zonas de ruptura, brechas en las que puede leerse una intención de transgredir o al menos ir más allá de concepciones vigentes. Una de ellas está constituida por la introducción de la antología como criterio de agrupamiento de textos, lo que permite la inclusión de autores noveles o poco conocidos.

Los catálogos de la década del ochenta, por su parte, testimonian la incorporación a la colección de autores cronológicamente cercanos al lector, cuya posición en el campo literario argentino es, en mayor o menor grado, de una centralidad indiscutible. Así pasan a nutrir la nómina de escritores Haroldo Conti, Syria Poletti, Adolfo Bioy Casares, Ernesto Sábato, Roberto Arlt y Jorge Luis Borges. La impronta hispanista, no obstante, se siguió manteniendo, cosa que desmiente “el interés por las grandes obras de la literatura universal proclamado desde el nombre mismo de la colección” (Bombini, 2004, p. 169). Es necesario destacar que en la actualidad, la propuesta editorial ha ampliado su criterio: *GOLU* ofrece no sólo algunos autores clásicos reeditados sino que también da testimonio de la apertura hacia literaturas no hispánicas, orientada, sin duda, por una notable diversificación del canon escolar.

Merece además mencionarse el aparato crítico y paratextual que acompaña los libros de la colección. Cada una de las obras está precedida por una tabla cronológica,

una introducción y complementada por un sistema de notas cuya función aclaratoria se plantea como asistencia para la comprensión del texto. Los paratextos habilitan líneas de lectura, contribuyen a fijar sentidos e itinerarios de interpretación, clausurando a su vez otras posibilidades. Fomentan la lectura del texto en la clave didáctica requerida desde una determinada concepción de lo literario, plasmada en un canon y en un *modo de leer*.

Los estudios preliminares convocan asimismo a competentes críticos y/o docentes para su redacción: Íber Verdugo, Celina Sabor de Cortazar, Guillermo Ara, Alfredo Veiravé, Herminia Petruzzi, Dinko Cvitanovic, Eduardo Romano, la propia María Hortensia Lacau. Oficiando de guías interpretativas, el prestigio de sus autores fue otro elemento que contribuyó a que ese aparato crítico legitime no solo el texto sino las lecturas que de él se propician, constituidas en modélicas para docentes y, como correlato, para alumnos.

Retomando el planteo de Bombini (2004), no cabe duda alguna sobre el carácter pionero de esta colección en el ámbito de la enseñanza de la literatura:

En síntesis podemos decir que GOLU inventa un producto editorial original para la cultura escolar. Todos los intentos anteriores habían resultado fragmentarios y de limitado alcance. De hecho es posible comprobar que una serie de colecciones de circulación posterior repitieron el modelo GOLU. Por ejemplo, la colección LYC (Leer y Crear) que surge en los años 80 repite el esquema de edición de obras y antologías a lo que le agrega una sección final con actividades para el alumno. Troquel, Huemul, Plus Ultra, Cántaro (...) han repetido la misma propuesta de edición (p. 175).

Por último, y con la finalidad de resumir los aportes de *GOLU*, podríamos mencionar algunas de sus notas características. Una primera cuestión de notable importancia está dada por la presentación de textos completos, no fragmentados ni adaptados (en contraposición a los “trozos selectos” que a menudo han oficiado de lectura escolar y con la presentación fragmentaria de obras, muy frecuente en los manuales escolares). En segunda instancia, podemos hacer referencia a un aparato crítico erudito, de difícil acceso para un estudiante secundario aunque muy adecuado para el docente (en ejercicio o en formación) que debe officiar de mediador. Pero, sin duda, *GOLU* siempre está ofreciendo lecturas paradigmáticas de las obras que

presenta: en las citas de críticos e investigadores de sus estudios preliminares, en los “juicios críticos” que, como apartado específico, incluyen muchos de los volúmenes, acercando la valoración de lectores preclaros al receptor contemporáneo, como una suerte de “juicio de los siglos” que asegurara la calidad estética del texto.

Conclusiones provisionales

A partir de lo trabajado hemos perfilado una aproximación a dos colecciones literarias dirigidas al público juvenil: una de carácter extra-escolar (la colección *Robin Hood*) y otra pensada como opción de lecturas escolares (*GOLU*). Lo analizado nos permite arribar a algunas conclusiones, entendiendo su carácter provisorio.

En primer lugar, la colección *Robin Hood* apuesta a una noción amplia de clásico, en la que se otorga este estatuto a los tradicionales libros dedicados a jóvenes receptores. Estaríamos hablando, en este caso, de *clásicos juveniles*, cuya entidad literaria se ratifica en la traducción de esas obras y su circulación a la par de textos fundacionales de la literatura argentina. Estos últimos, si bien no constituyen clásicos juveniles, son textos legitimados por el canon oficial/escolar, situación que permite explicar su inclusión en este corpus: se trata de lecturas habituales en los jóvenes dada su pertenencia a la cultura institucionalizada en el ámbito de la escuela.

El predominio de autores extranjeros y literatura traducida en la mencionada colección nos sugiere la idea de incorporar un concepto para su descripción: el de *canon alternativo*. Se trataría así de un canon otro que no pretende ser crítico (teniendo en cuenta esta última noción, propuesta por Fowler) tal como lo prueba la coexistencia sin polémica de autores nacionales y extranjeros en franca conciliación de intereses lectores de lo más diversos.

La colección *GOLU* ofrece un claro ejemplo de lo que Chartier (2000) denomina “el orden de los libros”:

el libro está caracterizado por un movimiento contradictorio. Por un lado, cada lector se halla enfrentado a todo un conjunto de obligaciones y consignas. El autor, el librero-editor, el comentarista, el censor, aspiran a controlar de cerca la producción del sentido y hacer que el texto que ellos escribieron, publicaron,

glosaron o autorizaron sea comprendido sin apartarse un ápice de su voluntad prescriptiva (p. 19-20)

Esta prescripción, vinculada a la intencionalidad didáctica, opera como un sistema de clausuras que atraviesa el texto a partir de las herramientas de lectura que se explicitan y la imagen de lector que está implícita en esta propuesta editorial. La contradicción señalada por Chartier (2000) radica, sin embargo en que “la lectura, por definición, es rebelde y vagabunda. Son infinitas las astucias que desarrollan los lectores para procurarse libros prohibidos, para leer entre líneas, para subvertir las lecciones impuestas” (p. 20).

El concepto de “universal” postulado por *GOLU* se restringe al ámbito hispánico. La variable lingüística oficia como tamiz para sus elecciones canónicas, estableciendo una línea de continuidad entre la literatura española, hispanoamericana y argentina sin una percepción crítica del juego de intercambios y apropiaciones que caracteriza la circulación de la literatura más allá de las fronteras geográfico-políticas. Lo universal, asimilado a lo hispánico, se constituye asimismo en modelo literario propio de la cultura escolar y escolarizada y se asocia inextricablemente con las lecturas “formativas” a las que nos refiriéramos en un principio.

Como cierre, cabría formular un interrogante. Si un mismo lector ha abordado esas colecciones que están dentro y fuera de la escuela: ¿cuál de ellas ha tenido mayor peso en su formación como tal? Lejos de pretender darle respuesta, creemos oportuno dejar abierta la cuestión que será, según esperamos, un productivo aliciente para investigar los modos de construir sentidos y de apropiarse de los textos en el interjuego – cada vez más superpuesto- de lecturas escolares y lecturas juveniles.

Referencias bibliográficas

- Aventureros de papel. (1998, 26 de febrero). *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/88989-aventureros-de-papel>
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Brunstei, C. (1998, 11 de diciembre). Lanzas con nuevo formato la mítica colección Robin Hood. *Clarín*. Recuperado de: <http://edant.clarin.com/diario/1998/12/11/e-05601d.html>
- Cano Varela, A. G. y Pérez Valverde, C. (2003). *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cañón, M. y Stapich, E. (2012). Acerca de atajos y caminos largos: la literatura juvenil. *El toldo de Astier*, 3(4), 65-78. Recuperado de: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-4/MCanonStapich.pdf>
- Cella, S. (1999). Canon y otras cuestiones. En S. Cella (Ed.), *Dominios de la literatura. Acerca del canon* (pp. 7-16) Buenos Aires: Losada.
- Chartier, R. (2000). *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.
- (2006). Materialidad del texto, textualidad del libro. *Orbis Tertius: revista de teoría y crítica literaria* (12). Recuperado de: <http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/numeros/numero-12/1-chartier.pdf>.
- Delgado, J. F. (2006). Género y literaturidad en la literatura infantil y juvenil: un camaleón que sube por una escalera de colores y, además, saca la lengua. En G. Bordons y A. Díaz-Plaja (Coord.). *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos motivados y cultos* (pp. 47-58). Barcelona: Graó.
- Feinmann, J. P. (2004, 17 de octubre). La otra Juvenilia. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-42416-2004-10-17.html>.
- Fontanarrosa, R. (2001). En el humor, lo que funciona es el aquí y ahora. *Sudestada. Revista cultural de zona sur*, 1(4), 3-6.
- Fowler, A. (1988). Género y canon literario. En M. A. Garrido Gallardo (Ed.), *Teoría de los géneros literarios* (pp. 95-127). Madrid: Arco Libros.

- Gandolfo, E. (s/f). Entrevista a Ricardo Piglia. Recuperado de <http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/piglia/entrevista.htm>.
- García Padrino, J. (1998), Vuelve la polémica: ¿existe la literatura...juvenil? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (31), 101-110.
- Guevara Amórtégui, A. (Ed.). (2015). *Enseñanza de la Literatura: Perspectivas contemporáneas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Hermida, C y Cañón, M (2002) Conformar el canon literario escolar. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 15(150), 7-12.
- López, C. y Bombini, G. (1992). Literatura "juvenil" o el malentendido adolescente. *Versiones*, 1(1) 28-31.
- Manguel, A. (2014). *Una historia de la lectura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Moro, D. (2014) La lectura literaria: Educación y mercado. *El Toldo de Astier*, 5 (8), 102-115. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6140/pr.6140.pdf.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petrucci, A. (2001). Leer por leer: un porvenir para la lectura. En G. Cavallo y R. Chartier (Ed.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 591-625). Madrid: Taurus.
- Piacenza, P. (2001). Enseñanza de la Literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976), *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1(1), 86-98.
- (2012). Lecturas obligatorias. En G. Bombini (Coord.) *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y Enseñanza* (pp. 107-124). Buenos Aires. Biblos.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1996) Canon: ¿estética o pedagogía? *Ínsula. Revista de Letras y Ciencias Humanas*, (600), 3-4.
- Sarlo, B. (2008, 29 de junio). Los libros de la infancia tienen ese qué sé yo. *Clarín*. Recuperado de: <http://edant.clarin.com/diario/2008/06/29/sociedad/s-01704307.htm>

Sasturain, J. (2004, 30 de diciembre). La aventura, modestamente. *Página 12 Cultura*.

Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/cultura/7-45379-2004-12-30.html>.

Teixidor, E. (2003). Algo más sobre “ese tipo de literatura” que es la LIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil, 15(156), 22-27.