



En busca del texto elegido. Decisiones en torno a los textos literarios en el ciclo básico de la escuela secundaria

Carolina Girardin*

Saber qué trabaja otro docente, qué se da de leer en otras escuelas, qué libros circulan, qué leen los estudiantes de cada curso son algunas de las cosas que como docentes de lengua nos generan mayor curiosidad. Más aún cuando uno se encuentra bastante solo en el momento de seleccionar un texto. Al menos en Neuquén, provincia en la que trabajo hace casi diez años, no hay un plan de estudios que oriente o guíe la selección (lejos estamos de pedir prescripciones, simplemente un marco, algún parámetro). La distancia entre la formación universitaria y la práctica es muy amplia y no siempre se encuentran colegas con quienes trabajar (en espacio y tiempos no rentados). De todas formas, este panorama no es enteramente negativo, pocas cosas hay tan valiosas como las construcciones que se realizan basadas en la propia práctica, en la discusión con prácticas de otros y en la experiencia concreta en cursos y escuelas reales. Algo que muchas veces nos pasa a los y las docentes es que no llegamos a hacer un impás y mirar, pensar, repensar sobre esas prácticas y, más específicamente, sobre la selección de textos literarios. Cómo es esa selección, qué criterios subyacen en el momento de realizarla, son algunos de los interrogantes que pretendemos develar en el proyecto de investigación en el que me encuentro trabajando: *Ficción de ficciones, el canon literario en la escuela secundaria* dirigido por la Mg. María Dolores Duarte en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Comenzamos a trabajar en el 2009 y estamos llegando a la etapa final. En el marco del proyecto realizamos entrevistas a docentes de escuelas secundarias (38 en total) de Río Negro y Neuquén, públicas y privadas, analizamos las planificaciones y programas que ellos gentilmente nos proporcionaron y analizamos cuadernillos que los docentes confeccionan para enseñar lengua y literatura. Uno de los

* Es Profesora en Letras, Universidad Nacional del Comahue. Tiene la Licenciatura en Letras en curso. Actualmente se desempeña como Profesora de Lengua y Literatura en el CPEM N° 29 de la ciudad de Neuquén y como ayudante en la cátedra Lengua y Literatura y sus Didácticas del Profesorado en Nivel Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo. Integra el proyecto de investigación en la misma facultad.

carogira@yahoo.com

objetivos del proyecto es analizar los criterios de selección de los textos literarios en el Ciclo Básico de la escuela media. A partir del análisis de las entrevistas podemos afirmar que uno de esos criterios (aunque no el más frecuente) tiene que ver con las características del texto literario y las propuestas que con él se pueden llevar al aula. En medio de la diversidad y cantidad de textos que aparecen en las entrevistas, hay algunos que los y las docentes recuperan sobre otros. Algunos libros que hacen que vuelvan a elegirlos de un año a otro o a recomendarlos a colegas. Qué es lo que hace que esos libros sean seleccionados entre otros, a qué se refieren los docentes cuando en las entrevistas mencionan que el texto “funciona”, qué características tienen esos textos literarios son los interrogantes que nos proponemos resolver en el presente trabajo.

Nos proponemos también aprovechar el tildo que se nos ofrece para desplegar los libros que circulan por las escuelas medias del Alto Valle de Río Negro y Neuquén, si es que nos entran. Mirarlos, espiarlos y conocer algunas de las voces de las y los docentes que realizaron esa selección, saber cuáles son los libros que algunos rescatan sobre otros y por qué. Quizás cada uno pueda satisfacer un poco más esa permanente y eterna pregunta que nos hacemos profesores en Letras. Quizás sirva para estar un poco menos solo, un poco menos sola en el momento de elegir.

Planificaciones y programas: los libros que allí habitan

En un principio, la lista que surge del trabajo con entrevistas, planificaciones y programas es extensísima y sumamente heterogénea. “Nos hemos sumergido en un laberinto enorme, un laberinto hecho de libros sin orden, en una biblioteca interminable. Una especie de caos (...) 660 textos consignados en planificaciones y programas que representan 38 instituciones públicas y privadas el Alto Valle de Río Negro y Neuquén, 160 divisiones de 1°, 2° y 3° año de la escuela secundaria” (Etchemaité, 2011: 2-3). Resulta difícil poder reconstruir un camino, un recorrido propuesto al lector durante los tres primeros años del secundario, hay textos que se proponen tanto para primero, segundo y tercer año como *Crónica de una muerte anunciada*, *La metamorfosis*, *El llamado de la selva* o *Estudio en Escarlata*; otros que resulta difícil clasificarlos como textos literarios como *El caballero de la armadura oxidada* de Robert Fisher; otros que se dan un año, en una división. Con esa cantidad de textos, con lo efímero y cambiante de la selección podría ser difícil hablar de un canon en la escuela secundaria. Las discusiones en torno al canon parecen no poder describir estos movimientos ni el rol que tiene actualmente la escuela en torno a la determinación o no de un canon. Como muchas veces ocurre, la discusión teórica va por un lado y lo que vemos en la práctica va por otro.

Caracterizaciones como la de Harold Bloom (1995) apuntan a una conservación, a una permanencia que no es la que percibimos en las planificaciones, programas y entrevistas trabajadas. Más que conservación hay una búsqueda, un movimiento constante entre libros que ingresan y salen de las propuestas de las planificaciones. De ésta búsqueda habla Bombini en su artículo "Canon escolar/ canon juvenil: cruces y tensiones" y plantea la existencia de un canon escolar, canon activo y de procesos de canonización en la escuela media más que de un canon estático, cerrado. Ubica a la escuela en una búsqueda en torno a la selección y analiza la situación de las propuestas de lectura de escuela media en relación al mercado editorial "la selección de lecturas debe incluir entre sus zonas a revisar: la tradición canónica escolar y cómo ella ha ido respondiendo históricamente a la demanda de una literatura disponible para los jóvenes; esto es observar cómo en cruce o en tensión con el canon historiográfico, la escuela ha ido tratando de buscar diferentes respuestas a la pregunta por el interés de los jóvenes hacia la lectura" (2002: 158).

En las entrevistas a docentes se percibe un movimiento que subyace en la selección, generado por las recomendaciones de otros (colegas en el mejor de los casos, amigos, conocidos), algo de lo que la facultad dejó, algo de lo que se propone en la escuela (textos instalados por docentes anteriores, propuestas de los jefes de departamento). Esta falta de marco tiene sus ventajas: hay menos imposiciones, raramente nos vemos trabajando con un texto con el que no nos sentimos a gusto o que no valoramos (por el texto mismo o porque no es la propuesta de lectura que elegiríamos para determinado grupo en el aula). Pero también tiene sus desventajas: cuesta planear un recorrido y definir un camino que les proponemos a nuestros alumnos en su formación lectora. Es tal el movimiento que por momentos se desdibuja el horizonte no como un punto de llegada, ni como una meta que se debe lograr, sino como el lugar hacia el que los docentes miremos para proponer las lecturas a nuestros alumnos. Una mirada más englobadora que comprenda quizás experiencias culturales compartidas (lejos estamos de pensar en lecturas que busquen la homogeneidad pero sí lugares de encuentro). Esto se debe en gran parte a la falta de planes de estudio y de contenidos mínimos que hacen que todas las disciplinas del secundario queden en un espacio más complejo. En literatura creemos que es una gran ventaja el lugar que ocupa el texto completo sin fragmentar y los estudiantes como lectores. Esa libertad, esa posibilidad de elegir qué textos literarios queremos trabajar es en muchos aspectos maravillosa. Pero falta una mirada más global -un marco como decíamos antes- que ayude a una decisión más de conjunto en el momento de definir, de seleccionar de todo lo que hay para leer con qué nos quedamos pensando en la formación de los estudiantes, en el perfil de egresado.

Podemos afirmar a partir del análisis de lo plantado por docentes en las entrevistas que los textos seleccionados no vienen del currículum (como decíamos, inexistente en Neuquén) ni de la formación universitaria. Cómo se selecciona, qué se selecciona entonces. Podemos pensar que es la práctica real y concreta que va marcando las selecciones. La prueba, el riesgo, el ensayo. Esta práctica se ve cruzada y limitada o delimitada por diversos factores que se mencionan en las entrevistas “trabajo muy sola” dice más de una entrevistada, “por suerte tengo a una compañera que me recomienda”, “usamos lo que está en biblioteca, lo que se consiga en las librerías, lo que los chicos puedan comprar”, “lo que me guste”, “lo que les guste”. Aparecen entonces la biblioteca, la librería con ediciones accesibles como uno de los factores que determina la selección pero tampoco es excluyente. En más de una entrevista se mencionan propuestas de libros que no estaban en la biblioteca y los estudiantes compraron o fotocopiaron.

Veamos ahora algunos de los textos que figuran en las propuestas de trabajo presentes en las planificaciones.

Para primer año *El caballero de la armadura oxidada* de Robert Fisher, *Los ojos del perro siberiano* de Santa Ana, *El principito* de Saint Exupery son los que tienen más presencia en nuestro corpus. Aparecen también con frecuencia *El Túnel* de Sábato, *El viejo y el mar* de Hemingway, *La metamorfosis* de Kafka, *Otroso* de Montes, *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez, *Los vecinos mueren en las novelas* de Aguirre, *Estudio en Escarlata* Connan Doyle, Verne, Jack London.

En segundo año aparecen nuevamente la novela de García Márquez, *El llamado de la selva* de London, el policial de la mano de Connan Doyle y la constante *armadura oxidada*; entre los más seleccionados: *Cruzar la noche* de Alicia Barberis, *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde* de L. Stevenson, *Frankenstein* de Mary Shelley y *Diarios de Adán y Eva* de Mark Twain y *Diciembre Súper Álbum* de Liliana Bodoc, *Rebelión en la granja* de George Orwell entre otros. *Cruzar la noche*, *El extraño caso...*, *Crónica de una muerte anunciada*, *El túnel*, *Un viejo que leía novelas de amor* son las más elegidas para tercer año junto con *Rosaura a las diez* de Marco Denevi y *Rebelión en la Granja* de George Orwell. También se dan con cierta reiteración en el último año del Ciclo Básico *Cuarteles de invierno* de Osvaldo Soriano, *Diarios de Adán y Eva* de Mark Twain, *Edipo Rey*, el *Martín Fierro*, *La Metamorfosis*.

Algunos se repiten de un año a otro; otros se dan en más de una escuela y en más de una división durante varios años; otros aparecen en forma aislada una vez, seleccionados por un único docente. Clásicos juveniles, literatura argentina, literatura juvenil, libros editados especialmente para ser dados en el secundario, clásicos y las categorías siguen sin seguir un orden o secuencia y sin marcar un camino. Podemos plantear la inexistencia de un corpus, entendido como un cuerpo coherente de obras que giren en torno a algún eje. Cada uno de los textos parece trabajarse en forma aislada de los otros, de los que se proponen para ese mismo año y de los que cada alumno seguirá leyendo a lo largo de su experiencia en la escuela secundaria.

Textos que funcionan en el aula

Para sorpresa de quienes trabajamos en este proyecto, en algunas entrevistas las docentes no hablan de textos concretos, sino que lo hacen en términos muy generales de preferencias, experiencias o recomendaciones de otros; pero poco de lo que se hace en el aula. Sorprende porque los docentes muchas veces necesitamos hablar de lo que hacemos, necesitamos mirarlo desde otro lado y que alguien nos diga lo que piensa.

Hay otras entrevistas en las que aparecen mencionados especialmente los textos que “no funcionaron” o que la docente no volvería a elegir:

Por supuesto, nunca alcanza y por ahí hay 30 de la *Posada de las dos brujas* que es cruel ese libro, nadie lo quiere leer y a lo mejor otro texto que querés no tienen ni uno (...) a mí no me gusta. (...) lo empecé a leer y lo dejé. Porque es como un cuento largo o una novela corta pero ¡fea! ¡Horrible! Venía con un libro de Estrada, me parece, yo lo tengo. Venía como un librito extra de un manual. Me parece que es Lengua y Literatura I ese grandote, me parece de Estrada. (Entrevista N° 4).

Aparece en estos dichos de la docente la limitación de lo que ofrece la biblioteca o el material disponible en contrapartida con los gustos, las preferencias de la docente lo que seleccionaría o querría dar. Tres elementos, al menos, se entrecruzan en esta respuesta: disponibilidad en biblioteca, gustos de la docente y extensión de la obra.

En el siguiente fragmento surgen otras dos ideas contrapuestas: lo que se cree que los chicos eligen –por fácil, sencillo- y lo que se debería enseñar, dar para leer por complejo, para *no bajar el nivel* y porque está convenido con otros colegas. También surge lo metodológico pero sin estar problematizado: si les cuesta entenderlo la propuesta es leer palabra por palabra. En

un polo se ubica a Robert Stevenson con *El extraño caso de Dr. Jekyll y Mr. Hyde* y en el otro a Santana con *Los ojos del perro siberiano*.

No. Yo lo que veo tiene que ver con esto de los chicos: cómo responden o cómo... los hábitos que tienen; me he dado cuenta que no entienden muchísimas cosas de lo que les digo, me parece que hay textos que no creo que los lleguen a comprender pero así y todo se los vamos a dar porque lo que convinimos con los compañeros es que hay que exigirles, que no porque no entiendan uno no... porque uno dice "yo que hago con estos chicos con *Dr. Jekyll*" Bueno, no sé, se los leeré palabra por palabra, pero no bajar esta idea de leer algo más fácil, no facilitarles. Si no cada vez vamos más para abajo. Por eso a ellos les encanta *Los ojos de perro siberiano*. (Entrevista N° 4).

La complejidad de la obra aparece como limitante en otra entrevista. La docente selecciona textos recurriendo a otro recorte previo socialmente valorado (la universidad y la selección que se hacía para las Olimpiadas en Letras) junto con su interés por los cruces entre literatura e historia pero aún así no recupera la experiencia como productiva sino como un caso en el que el trabajo con el texto no funcionó:

E: Y no funcionó...

D: No. Sobre todo porque a mí me pasa, a veces, en esto de la lectura... hay lecturas que se le hacen muy... complejas. *Un guapo del novecientos* tampoco. (Entrevista N°6).

En la misma entrevista se recuperan como textos que sí funcionaron *Los ojos del perro siberiano* y *El caballero de la armadura oxidada*. Según la docente son textos ya instalados que les gustan a los alumnos, que unos recomiendan a otros y generando una fuerte motivación. Aparece como criterio importante que un grupo anterior lo haya leído y lo recomiende. La idea de gusto es un tema recurrente en las entrevistas. El de los alumnos aparece como central y también el del docente que selecciona. Sin embargo, no parece cobrar la dimensión real que tiene un aspecto tan complejo como lo que implica el gusto como construcción social y no como simple diferencia. Sobre este aspecto trabaja Duarte en un artículo publicado en *El toldo de Astier* (2011) y plantea: "El gusto –aspecto que se reitera una y otra vez en las voces entrevistadas- no es algo dado inamovible o innato, sino que puede ir modificándose a medida que se transitan experiencias culturales diversas (...) El gusto conforma nuestros criterios y disposiciones hacia las cosas según las condiciones en las que se ha adquirido el capital cultural, por lo tanto pertenece al orden del habitus" (Bourdieu, 1988 citado en Duarte, 2011). En otra de las entrevistas la docente recupera el hecho de que a sus alumnos les guste la novela pero al mismo tiempo no valora esos textos con los que trabaja y se ubica en una

situación de contradicción entre lo que ella selecciona y lo que realmente considera que funciona en el aula.

D: ¿Qué les puse? *Los ojos del perro siberiano*. (...) A mí ya... tanta lágrima...pero bueh...Y muchos tienen los hermanos más grandes, y los chicos les dicen que les gustó. Entonces, por lo menos, tengo esa ayuda. Ese motivo que al hermano le gustó. Después veo que lo dan en séptimo grado. Entonces si los sigo tratando como chiquitos entonces.... Están ahí a mitad de camino: entre que todavía no saben leer, y les tenés que poner algo que sea visualmente atractivo: tiene letra grande, no sé si alguno viene con dibujitos. Y después pensar que la mitad no lo va a leer, la mitad no lo lee.(...) Y *El caballero de la armadura oxidada*... que también, el que lo leyó los años anteriores les gustó... (Entrevista Nº 6).

Hay otros casos en los que coincide lo que el docente valora desde lo literario con lo que cree que funciona en el aula. Considero que estos son los casos más interesantes, porque no se escuda detrás de una fundamentación que le es ajena, externa con argumentos del tipo: “yo no lo elegiría pero... hay ejemplares en biblioteca, lo acordamos con un grupo de colegas, lo propone el jefe de departamento, a ellos les gusta y lo van a leer, aunque sea, leen algo” sino que se apropia de la propuesta y por lo tanto, se hace responsable y se ubica en una posición más activa respecto del fracaso o el éxito con el trabajo sobre el texto literario.

Una de las profesoras entrevistadas recupera la experiencia con una novela de Liliana Bodoc, destinada a jóvenes lectores. Resulta claro en los textos que se recuperan como valiosos en el aula que el éxito no radica solamente (creo que a veces ni siquiera principalmente) en el texto, sino en cómo se lo lleva al aula, se lo presenta al grupo y se los acompaña en la lectura. Obviamente, el problema no es sólo metodológico. El libro debe ofrecer lo suyo para que funcione la tríada docente, alumnos, literatura atravesada por la lectura.

Diciembre, Súper Álbum fue con el que mejor me fue, mejor que con *El Fantasma*. Yo también puse mucho para que *Diciembre* funcionara, a mí me gustó mucho. Leímos el primer capítulo juntos, fue una experiencia re linda, yo nunca lo había hecho con ciclo básico. (...) Pero me parece que fue acertada la metodología de acompañarlos, yo con *El Fantasma* los dejé solos porque me pareció mucho más obvio y no me fue bien. Los que lo leyeron *Súper Álbum* les fue bien, les costó pero les fue bien se engancharon. (Entrevista 1).

En esta entrevista surge el gusto como uno de los determinantes, pero esta vez centrado en la docente que selecciona. El hecho de que le guste es uno de los fundamentos para calificar la experiencia como exitosa, porque es lo que le permite proponer o encarar de otra manera el texto.

Vamos a centrarnos ahora en el plano del texto. Cuáles son los aspectos que una novela debe ofrecer, esconder o proponer para que el trabajo sea exitoso. Fácilmente caemos en enunciados que suenan casi como recetas, aunque esa no es la idea. El propósito sí es más acotado y funcione quizás como ejemplo para pensar en otros casos, en otras selecciones de literatura; analizar cuáles son los rasgos de *Diciembre Super Álbum* que hacen que sea un texto que funcione.

En un principio, esta novela tiene los rasgos de gran parte de la literatura juvenil: el protagonista es un adolescente, está terminando la escuela secundaria, se enamora, tiene problemas con algunos adultos, perdió a su padre. Problemáticas, situaciones, contextos quizás comunes con el lector previsto por el texto. Pero justo en el momento en que todo parece funcionar como un juvenil espejo Bodoc quiebra esta lógica rompiendo la linealidad de la narración. Establece un doble espacio ficcional: el protagonista de la novela es en realidad el protagonista de un comic que se está creando frente a los ojos del lector. Hay ficción dentro de la ficción. Quiebre de la linealidad temporal, desdoblamiento de los personajes. El siguiente fragmento del capítulo cuatro de *Diciembre, Súper Álbum* deja ver ese doble juego del personaje que ve cómo el dibujante lo está creando y actúa dentro y fuera del cómic. Por momentos se transforma en narrador, por momentos el narrador está en tercera persona. Sobre esa posibilidad de adoptar diferentes puntos de vista trabaja Paul Ricoeur (1995: 523): “La posibilidad de adoptar puntos de vista variables –propiedad inherente a la misma noción de obra de punto de vista- da al artista la ocasión, sistemáticamente explotada por él, de variarlos en el interior de la misma obra, multiplicarlas e incorporar sus combinaciones a la configuración de la obra”.

En la vereda de enfrente del baldío, justo debajo de un poste de alumbrado, había alguien con ropa oscura. Quienquiera que fuese estaba concentrado en su tarea. Quienquiera que fuese era el dibujante. Y su tarea era trazar líneas en unos papeles que apoyaba en una carpeta de cartón. Crucé la calle. (...) El dibujante se limitó a mostrarme el dibujo. Allí estaba yo con un títere en la mano. Detrás de mí, como un ángel, estaba doña Lupe. Me di vuelta muy rápido y me acerqué a ella. (Bodoc, 2003: 41).

La novela presenta también alteraciones temporales. En el capítulo cuatro, Santiago, el protagonista, es un adolescente que vive en San Jerónimo. Sin embargo, su mirada como narrador plantea hechos que pasarán en un tiempo posterior al presente de la narración.

“El almacén de San Jerónimo estaba allí mucho antes de que yo naciera. Y se quedó esperando cuando me fui.” (Bodoc, 2003: 43). “El narrador puede ir al paso de sus personajes, haciendo coincidir el presente de la narración de éstos con el suyo y aceptando así sus límites y su

ignorancia; por el contrario, puede moverse hacia adelante o hacia atrás, considerar el presente del punto de vista como anticipaciones de un pasado rememorado o como el recuerdo pasado de un futuro anticipado” (Ricoeur, 1995: 524).

Estos juegos con el tiempo y con las voces narradoras generan un trabajo de lectura que abre las posibilidades a múltiples análisis que permiten trabajar diversas categorías literarias como vimos en los ejemplos. Estas posibilidades que abre el texto permiten realizar múltiples propuestas de trabajo en el aula. Y necesitan del lector un trabajo de construcción de sentido que no siempre está presente en las mal llamadas novelas juveniles.

Estos son sólo algunos de los aspectos que nos permiten ver por qué éste es un texto “que funciona” en el aula. Lamentablemente, no todos los textos que se agrupan bajo la denominación de literatura juvenil (sin ser necesariamente literatura) permiten estos análisis y abren estas puertas. En muchos de los ejemplos extraídos de planificaciones o mencionados en entrevistas justamente ocurre lo contrario. Se plantea que es juvenil por la posibilidad de identificación del lector con los personajes con escaso o nulo valor literario. “La obra de arte puede y debe leerse en varios planos. En eso consiste la plurivocidad esencial de la obra de arte” (Ricoeur, 1995: 523).

Creemos, a partir de lo que se desprende de las entrevistas que las experiencias que se recuperan por las docentes como exitosas responden a diferentes factores. En primer lugar que los alumnos lean el texto, que no se enojen, que no se quieran desvincular de la lectura, que no la vivan como pura obligatoriedad e imposición. Y también, que las puertas que ese libro abra sean múltiples y enriquecedoras. Puertas que abra hacia la propia experiencia lectora de nuestros estudiantes, hacia las relaciones que ellos puedan establecer, hacia su propia vida, hacia el trabajo que podamos proponer en el aula. Muchas veces, como antes decíamos lo que funciona, lo que tiene éxito es el tipo de trabajo que se propone en el aula, la forma de leer que propongamos; lo plantean las mismas docentes cuando afirman que los dejaron muy solos leyendo o que pusieron mucho para que la propuesta salga bien. Si lo que se pretende es sólo darles el título y una fecha a los estudiantes, la lectura sólo va a tener éxito con textos “que les gusten” cercanos a lo que conocen, que no los haga perderse en sus páginas. Y probablemente esa sea una de las formas en las que se considere que los textos funcionan. Ahora bien, si lo que funciona es la propuesta de trabajo en el aula puede ser una lectura que resulte muy difícil en un momento, que genere enojo, desconcierto y en la que ayudemos a encontrar los caminos para poder leer. A veces juntos en el aula, a veces mientras

ellos van leyendo, a veces después de que leyeron o no pudieron o no quisieron seguir leyendo. Y es en ese punto en el que aparecen textos que volveríamos a dar, que volvemos a elegir, que recomendamos, que tienen un gran valor literario, que nuestros alumnos disfrutan, que los hace trabajar como lectores, que los hace posicionarse frente a lo que leen, que los ayuda a pensarse a sí mismos, “que funcionan”. Que todo esto ocurra depende del texto y de la propuesta que para abordar y leer el texto haga cada docente.

A modo de cierre: texto elegido y posicionamiento del docente

Hay textos que circulan por las escuelas. Se mantienen. Nos resultan familiares, a los docentes y a los alumnos. Otros que no tanto, que son rarezas en el ámbito de la escuela media. Otros que se instalan y no sabemos muy bien por qué. Los orígenes de lo que seleccionamos para leer son variados. La librería y la biblioteca escolar aparecen como varas o ámbitos que definen en parte la selección. La escuela pide lo que la librería tiene, la librería trae lo que la escuela pide. Librería y escuela dependen de lo que las editoriales venden. Los docentes piden lo que la biblioteca tiene (preferentemente más de un ejemplar), la biblioteca tiene lo que Nación manda (y en casos afortunados bastante más).

Pareciera que las definiciones son externas. Que el docente se ve atravesado por factores que no le son propios. A veces se encuentran condicionados por lo disponible (librerías, biblioteca), los textos que se agrupan en lo que podíamos denominar, siguiendo a Harris (1998:43), como canon accesible: el corpus de textos que se disponibles en un momento dado. Otras veces, se centran plenamente en el alumno, “lo que a ellos les gusta”, “lo que quieren leer porque sus compañeros en años anteriores ya leyeron y les gustó”. Sin embargo, las experiencias que se relatan como más exitosas (o llanamente más lindas) son aquellas en las que hay un riesgo y en la que el docente se apropia plenamente de la elección basada en el texto, en el grupo; atravesada por una propuesta metodológica que tanto el grupo como el texto necesitan.

Bibliografía

Bloom, Harold (1995): *El canon occidental, La escuela y los libros de todas las épocas*, Traducción de Damián Alou, Barcelona, Anagrama.

Bodoc, Liliana (2003): *Diciembre, Súper Álbum*, Buenos Aires, Alfaguara.

Bombini, Gustavo (2002): "Canon escolar/ canon juvenil: cruces y tensiones" Conferencia sobre literatura juvenil para la Xarxa (Red) de Investigadores de Literatura Infantil y juvenil de Cataluña, 4 de noviembre de 2002.

Duarte, María Dolores (2011): "Visitantes al país de nunca jamás. Consideraciones en torno al canon escolar" en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 2, Nro. 3, octubre de 2011, pp. 87- 95. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-3/m-duarte-nro-3.pdf>

Etchemaite, Fabiola (2012): "El primer ciclo: de los clásicos a los contemporáneos. El canon es un caos por descifrar" Ponencia leída en el II Congreso de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria: Rumbos y cartografías: las lenguas y las literaturas en las aulas hoy, 7,8 y 9 de septiembre de 2012, La Plata.

Edelstein, Gloria y Coria Adela (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapeluz.

Harris, Wendell (1998): "La canonicidad" en *El canon Literario* (Comp. Sullá, Enric), Madrid, Arco.

Ricoeur, Paul (1995): "Los juegos con el tiempo" en *Tiempo y narración II*, Buenos Aires, Siglo XXI. pp. 469- 532.