



Abrir el cofre y repartir el tesoro: discusiones en torno al canon escolar [1]

Benjamín Méndez*

La literatura forma parte del *discurso social*, es integrante de la gran masa discursiva que Angenot define como “los sistemas genéricos, los repertorios tópicos, las reglas de encadenamiento de enunciados que, en una sociedad dada, organizan lo decible -lo narrable y opinable- y aseguran la división del trabajo discursivo” (2010, p. 21). Pero el *discurso social* no habla de todo y ni siquiera lo hace de la misma forma. Porque la producción de textos y de sentidos de una sociedad no se realiza en igualdad de condiciones, no es democrática: hay exclusiones y omisiones, jerarquías, órdenes y clasificaciones. La *hegemonía* juega el rol determinante como “un sistema regulador que predetermina la producción de formas discursivas concretas” (2011, p. 30). La *hegemonía* y el *discurso social* son históricas, y para analizar su dinámica debemos recurrir a “la cosa impresa” (2010, p. 22): la totalidad de lo que se ha escrito a lo largo de la historia.

La literatura no es una práctica discursiva ajena a estas disputas, sino que también está sujeta a las condiciones de producción propias de la *hegemonía*, ya sean las “reglas canónicas de los géneros y los discursos”, “las normas del lenguaje correcto” o “un repertorio de temas que se imponen” (Angenot, 2010, p. 31). El canon literario, como “conjunto de textos fundamentales para una cultura” (Botto, 2008, p. 119), puede dar cuenta de estas tensiones, porque, en definitiva, se trata de resguardar algo valioso: el canon es un tesoro que protege lo que se considera legítimamente “literario” en una sociedad. En esa selección, la *hegemonía* del *discurso social* imprime sus criterios.

En principio, el problema del canon es un problema específico de uno de los saberes disciplinarios que regulan las prácticas docentes en torno a la literatura: la Teoría Literaria. Parafraseando a Borges, podríamos decir que ordenar el canon es ejercer de un modo silencioso el arte de la crítica. Esa operación encubre, según advirtió Raymond Williams (1977, p. 137), una selección y un recorte sobre la totalidad

* Benjamín Méndez es estudiante del Profesorado y de la Licenciatura en Letras de la Universidad Nacional de La Plata.

benjaminmendez.mail@gmail.com

del *discurso social*, que jerarquiza ciertos textos y excluye otros. El problema del canon, entonces, es acerca de qué se considera valioso enseñar, pero también (y esto es fundamentalmente lo que aporta la perspectiva del materialismo cultural) qué no.

La configuración del canon escolar como un sistema de inclusiones y exclusiones se ampara en una serie de normas y criterios de diversa índole: temáticos y morales, estéticos y de género, materiales y económicos, ideológicos (Botto, 2008, p. 121). Los criterios de selección están basados en presupuestos teóricos, más o menos explícitos. Por lo tanto, toda clasificación pone en juego una serie de conceptos que sustentan estas operaciones: concepciones de literatura y de cultura, de lengua y de lenguaje, de aula y alumnos, de juventudes y culturas juveniles. Asimismo, como este es un espacio donde se disputan intereses, hay varios agentes que influyen en su formación (por ejemplo, el Estado y el Mercado).

Sin embargo, existe una distancia tanto entre el canon literario, el canon escolar oficial y el corpus de textos que se utiliza en las aulas, como así también entre los saberes disciplinarios (de la Teoría Literaria, por ejemplo) y los saberes docentes, distancia producida por las mediaciones propias de su transmisión y aplicación. De ninguna manera el conocimiento que se transmite en las clases es “una miniaturización del académico de referencia” (Negrín, 2011, p. 74), sino que “las disciplinas escolares resultan ser tanto una construcción social como una construcción histórica” (2011, p. 76).

La perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009) nos permite salvar esas distancias entre las prácticas concretas de enseñanza y las políticas educativas. Se trata de un enfoque que puede utilizarse para estudiar el canon escolar, desde un abordaje situado, con el objetivo de analizar lo que ocurre entre los lineamientos estatales y su aplicación en las clases. Por lo tanto, no basta con un análisis de los documentos oficiales para describir las situaciones concretas que ocurren en el aula. Es necesario recurrir a “lo no-documentado de la realidad social” (2009, p. 22) para asistir a las realizaciones efectivas de las políticas educativas. Debemos analizar “lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente” (2009, p. 22), es decir, las experiencias particulares de los sujetos intervinientes, y así dar cuenta de las continuidades, rupturas y tensiones entre las políticas educativas y los hechos. El abordaje situado de la perspectiva etnográfica de Rockwell (2009) habilita el análisis del canon escolar desde la actividad concreta del trabajo docente: “La etnografía puede aportar a esa discusión las descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas; puede integrar a ella los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo y, sobre todo, puede abrir la mirada para comprender

dichos procesos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos.” (2009, p. 28).

Esos aportes son los que María Dolores Duarte (2011) detalla en su artículo “Visitantes al país de nunca jamás. Consideraciones en torno al canon escolar”. La autora investiga los últimos cambios que ha sufrido el canon escolar y advierte acerca de dos movimientos: uno estatal, que implica la flexibilización de los criterios curriculares para la definición de las lecturas (que no repercute en una apertura del canon, sino en una ausencia de canon oficial), y uno propio del mercado, que involucra una influencia mayor en la selección de las lecturas (ocupando aquel lugar que deja vacante el Estado). Llega a la conclusión de que “se ha ido sustituyendo el viejo y perimido canon oficial, por uno nuevo, sutilmente impuesto desde una lógica marcadamente mercantilista” (2011, p. 90). Dice la autora:

Habría que examinar, entonces, si a falta de unas ciertas pautas, de unos determinados criterios aportados desde las esferas oficiales, no se está dejando librado a otros la toma de decisiones sustanciales, no sólo para cumplir con esos declamados objetivos que apuestan a formar lectores críticos, reflexivos, ciudadanos con capacidad transformadora, sino –y sobre todo– para no despojar a las nuevas generaciones del conocimiento de un patrimonio cultural propio y de unas determinadas tradiciones literarias regionales que nos pertenecen en tanto argentinos y latinoamericanos. (Duarte, 2011, p. 91).

La flexibilización de los criterios de canonización no repercute en una apertura “democrática” del canon. Ante la ausencia del Estado, el lugar lo ocupa el Mercado, que comienza a ser el rector de los nuevos lineamientos. Si la escuela es “la única institución que propicia el acercamiento y favorece sistemáticamente la relación de los chicos con las obras y los libros” (Duarte, 2011, p. 88), debería ser la encargada de proteger el capital cultural de una sociedad. Entonces, estamos frente a un problema: no son, en primera instancia, principios estéticos, temáticos, sociales o culturales los que condicionan la confección del canon.

La irrupción del Mercado como agente regulador tiene consecuencias en algunas concepciones que se ponen en juego en la educación. Duarte advierte acerca de un proceso de mercantilización de la literatura y de la escuela. Las lecturas están condicionadas al stock de libros disponible en las librerías o las editoriales. Los alumnos son simples consumidores. La autora insiste en este hecho porque “para muchos chicos, la escuela se constituye en instancia única y primordial de ensanchamiento del capital cultural y entonces, entiendo, no podemos despojarlos de esa herencia” (2011, p. 92). La desaparición de lineamientos estatales conlleva a una apertura indiscriminada del canon y el Mercado capitaliza ese vacío para su propio provecho. He aquí el problema.

Para revertir esta situación, necesitamos, en primer lugar, recuperar la soberanía sobre las elecciones, porque los profesionales en Letras nos hemos formado como lectores expertos (Duarte, 2011, p. 91); en segundo lugar, proponer lecturas de aquello que sea valioso transmitir (2011, p. 91); en tercer lugar, “proponer en la escuela la lectura de algunas obras de la tradición regional” (2011, p. 93) porque eso tiene “la función de posibilitar marcos de referencia comunes, referencias que le devuelvan al sujeto receptor la categoría de sujeto histórico y no de simple consumidor” (2011, p. 93).

El diagnóstico de Duarte está en línea con los aportes de Negrín (2011): en el paradigma actual de la lengua y la literatura, existe una “jerarquización de los bienes culturales” que se distribuyen “de acuerdo con peligrosos determinismos que tienden a considerar que ciertos objetos culturales no son de fácil recepción en contextos escolares críticos” (2011, p. 81). Al respecto, Duarte propone la recuperación de las obras tradicionales del viejo canon escolar a través de una lectura y un análisis con base en la actualización, la apropiación y la contextualización de de las obras. Esta idea está desarrollada en la propuesta pedagógica de Marcia Sosa (2015) titulada “En la búsqueda de nuevos sentidos sobre Martín Fierro. Hacia una recontextualización a partir del cómic, los videojuegos y el manga”.

La iniciativa propone que los alumnos traduzcan unas escenas del Martín Fierro a otro género. Dice Sosa que “el cruce del texto canónico y la literatura considerada menor (historieta, juegos, manga o animé) implica un repensar del objeto literatura” (Sosa, 2015, p. 15). En las producciones escolares de sus alumnos ocurre una apropiación y una relectura, que permite la cristalización de nuevos sentidos y relaciones de la obra con el presente y con el contexto sociocultural de los jóvenes. Mediante una apertura del canon y una relectura de la tradición desde la literatura actual, Marcia Sosa evita que sus alumnos se conviertan en los “visitantes al país de nunca jamás” de Duarte (2011).

La apropiación de las obras canónicas a partir de géneros menores y actuales significa un cambio en el “cómo hablar de la literatura” que también aparece desarrollado por Carolina Cuesta (2010) en su artículo “Enseñanza de la literatura y formación docente: continuidades y ¿rupturas?”. Cuesta realiza su análisis desde una perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009): documenta lo no-documentado (las intervenciones de los estudiantes de Letras y los alumnos de un secundario) para describir las tensiones entre el saber disciplinario y el saber docente.

El diagnóstico de Cuesta es que evaluamos aquello que se conoce como la “comprensión lectora” (2010, p. 60) de acuerdo a criterios únicos (como, por ejemplo, la “concepción de la univocidad e inmanencia del

sentido en los textos y también de su inmutabilidad” (2010, p. 64)). Deberíamos posicionarnos desde la diversidad de perspectivas teóricas de los estudios literarios para dar respuesta a las interpretaciones. Sin embargo, no se trata de caer en el “cliché escolar” de la “multiplicidad de las lecturas” (2010, p. 68), sino de advertir que estamos frente a una “nueva categorización de los lectores” (2010, p. 67) que, en vez de decir “la narradora es perversa, siniestra”, dicen “cuando yo era chico también hacía maldades” (2010, p. 68). Cuesta presta “atención a los significados”, al “conocimiento local” de esos actores (Rockwell, 2009, p. 23). Desde ese lugar, comprende cómo leen los alumnos y cómo dan a conocer sus lecturas para, desde allí, articular y sistematizar los conocimientos.

Otra perspectiva para abordar el problema del canon escolar puede encontrarse en “Verbos y *creepypastas*: una propuesta para trabajar con los vínculos entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura”. El artículo de Luisina Marcos Bernasconi (2017) reflexiona acerca de la apertura del canon como una opción metodológica para acercar el estudio de la gramática española a los jóvenes.

La propuesta pedagógica en cuestión responde a las preguntas de cómo enseñar lengua a partir de la literatura o cómo enseñar literatura a partir de la lengua. Lo que está en juego en esa iniciativa es el significado del nexo coordinante del sintagma “lengua y literatura”, es decir: ¿qué relación existe entre los dos campos de estudio de la Didáctica y cómo se puede aprovechar en las clases? El artículo indaga acerca de cómo la lengua, en tanto materia prima de la literatura, y la literatura, en tanto expresión de una lengua, se relacionan entre sí. Es en ese cruce donde se plantea la necesidad de ampliar el canon disciplinar (literario y de enseñanza).

La propuesta de Marcos Bernasconi es un ejemplo de cómo una concepción de la literatura tiene consecuencias directas sobre la didáctica y la metodología de las clases, incluyendo el problema del canon. En el artículo, se pone en juego una concepción de literatura que se aleja de las definiciones canónicas, tradicionales y esencialistas, que la caracterizan, por ejemplo, como la expresión más elevada de una lengua. La literatura es “uno entre otros discursos del vasto rumor conformado por todo lo que se dice, se escribe y se lee en nuestra sociedad” (Marcos Bernasconi, 2017, p. 6). Esta definición sigue a Angenot (2010): la literatura es una parte de la totalidad de las prácticas discursivas; con características propias, pero una más al fin. A través de ella puede apreciarse cómo es el habla de una sociedad.

Las *creepypastas* son una forma de hablar, un uso del lenguaje donde se ponen en funcionamiento determinados significados. Al analizar este género desde esta perspectiva, la propuesta de Marcos

Bernasconi permite relacionar la lengua con la literatura. Mediante un análisis de categorías gramaticales (verbos), se caracteriza a un tipo de texto (instructivo), que es una de las matrices textuales que define a las *creepypastas* seleccionados por la docente: “una mirada atenta a los modos de decir en la literatura nos permite vincularla con la enseñanza de ciertos tiempos verbales” (Marcos Bernasconi, 2017, p. 6).

La elección de un corpus de textos alejado del canon tradicional de la escuela es un aspecto fundamental destinado a “producir propuestas que tengan sentido y valor para los actores de la enseñanza” (Bernasconi, 2017, p. 7). Como dice Bronckart, “toda metodología es también una opción epistemológica” (2007, p. 98). Seleccionar un consumo cultural propio de los alumnos implica darle valor a esas prácticas y alejarse de las miradas hegemónicas sobre la juventud, que tienden a negativizarla desde uno u otro aspecto. Uno de esos puntos de vista, según Chaves, es el que representa al joven como un “ser desinteresado y sin deseo” (2005, p. 15). La propuesta de Bernasconi desobedece esta mirada, porque ubica los consumos culturales de los jóvenes en el espacio escolar y habilita la reflexión desde los saberes de la lingüística y los estudios literarios; es decir, les da lugar y los revaloriza.

En síntesis, Marcos Bernasconi realiza dos movimientos: por un lado, una apertura del canon y, por el otro, el estudio de las *creepypastas* como literatura. Esas operaciones son movimientos teórico-crítico fundamentales en la propuesta, que garantizan la ampliación del corpus de textos posibles para utilizar en clase. En la iniciativa de Marcia Sosa (2015) también se ejecuta una operación teórico-crítica: apropiarse de la tradición desde géneros actuales. En cambio, Duarte (2011) propone actualizar las lecturas sobre textos canónicos y, para Cuesta (2011), es necesario habilitar nuevas formas de hacer públicos los análisis. Hay un consenso en los artículos recuperados por este trabajo: abrir el canon sin perder su grosor, actualizar las lecturas, poner al día nuestras observaciones e interpretaciones sobre la literatura. Eso no presupone una apertura indiscriminada del canon, sino una selección que considere lo tradicional y lo emergente, que incluya las obras de arte canónicas, los documentos culturales más importantes y los consumos juveniles en boga.

Considero que toda propuesta pedagógica enmarcada en la Didáctica de la literatura entraña un ejercicio de Teoría y de Crítica Literarias. Manipular aquello que llamamos “literatura” conlleva varias de estas operaciones, voluntarias o involuntarias, explícitas o implícitas: desde elegir cuál/es son nuestro/s objeto/s de análisis (la literaturidad, el discurso, la estructura) en una obra o un corpus de obras hasta definir la/s función/es de la literatura (estética, de transformación social, etc.) o seleccionar un conjunto de textos y excluir otros. En el cruce entre estas cuestiones propias del saber académico y la Didáctica

también están en juego otras consideraciones: miradas sobre el aula y los alumnos, concepciones sobre la juventud y los consumos culturales de los jóvenes, entre otros. La neutralidad no existe en estos casos porque siempre interpretamos desde algún lugar, desde alguna corriente o movimiento, desde alguna época. Como profesionales de Letras y como profesores debemos poder distinguir estos posicionamientos (propios y ajenos) para actuar en base a ellos, para poder transmitirlos en las aulas y para poder educar en el ejercicio crítico de su reconocimiento.

La delimitación del canon escolar no es ajena a estas cuestiones, sino que es uno de los problemas fundamentales dentro del campo de la Didáctica de la literatura; esa delimitación no sólo implica qué se lee y qué no, sino cómo se lee y qué significado se le asigna a los textos. Dice Angenot que la *hegemonía* en el *discurso social* “funciona como censura y autocensura: dice quién puede hablar, de qué y cómo” (2010, p. 66). En el canon no sólo se disputa un lugar para los textos fundamentales de una cultura, se disputa también una interpretación y, como indica Cuesta (2011), una forma de hacer públicas esas consideraciones.

Durante una clase universitaria una profesora nos dijo que, cuando fuéramos sus colegas, debíamos enseñar a distinguir perspectivas teóricas para el abordaje de la literatura a nuestros alumnos de secundaria. Leyendo los textos de Cuesta (2010) y de Gagliardi (2015) pude recordar esas palabras que invitan a enseñar la lengua y la literatura desde el eclecticismo, es decir, desde la diversidad de paradigmas y teorías que pueblan el campo disciplinar. Es desde la variedad de perspectivas que podemos responder “a las intervenciones de los alumnos sin quitarles legitimidad sino acompañando el problema desde una perspectiva analítica” (Cuesta, 2010). Qué clase de lectores queremos formar, sino aquellos que puedan abrir el cofre del canon, pero no como un tesoro, sino como una caja de herramientas para avanzar sobre la literatura y la totalidad del *discurso social*.

Notas

[1] El presente artículo recupera las discusiones de los siguientes artículos publicados anteriormente en esta revista: “Verbos Y Creepypastas: Una Propuesta Para Trabajar Con Los Vínculos Entre La Enseñanza De La Lengua Y La Enseñanza De La Literatura” de Luisina Marcos Bernasconi, “En la búsqueda de nuevos sentidos sobre *Martín Fierro*. Hacia una recontextualización a partir del cómic, los videojuegos y el manga” de Marcia Sosa y “Visitantes al país del nunca jamás. Consideraciones en torno al canon escolar” de María Dolores Duarte. Todos ellos se encuentran debidamente referenciados en el apartado bibliográfico.

Bibliografía

- Angenot, Marc (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 18-84.
- Botto, Malena (2008) “Canon”. En: Amícola, José y de Diego, José Luis (directores). *La teoría literaria hoy. Conceptos, enfoques, debates*. La Plata, Al Margen, pp. 119-132.
- Bronckart, Jean-Paul (2007). “Desafíos epistemológicos del análisis del discurso” y “La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental”, en: *Desarrollo del lenguaje y didácticas de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 87-132.
- Chaves, Mariana (2005). “Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”. *Última Década N° 23*. CIDPA, Valparaíso, diciembre, pp. 9-32.
- Cuesta, Carolina (2010). “Enseñanza de la literatura: de teorías y lecturas”. *Leitura: Teoria & Prática*. Revista Semestral de la Asociación de Lectura de Brasil (ALB), Campinas (São Paulo), Global Editora, Año 28, Nro. 55, diciembre, pp. 5-12.
- Cuesta, Carolina (2011). “Enseñanza de la literatura y formación docente: continuidades y ¿rupturas?”. Riestra, D. [comp]. *Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*. Bariloche, GEISE/UNRN, pp. 60-72.
- Duarte, María Dolores (2011). “Visitantes al país del nunca jamás. Consideraciones en torno al canon escolar”. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 2, Nro. 3, octubre de 2011. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Gagliardi, Lucas. “Gramática en el aula: discusiones y propuestas metodológicas”. En: Álvarez Garriga, Dolores; Gagliardi, Lucas y Zanfardini Lucía (coord). *Punto de encuentro: estudios sobre el lenguaje*. La Plata, Edulp (en prensa).
- Marcos Bernasconi, Luisina (2017). “Verbos Y Creepypastas: Una Propuesta Para Trabajar Con Los Vínculos Entre La Enseñanza De La Lengua Y La Enseñanza De La Literatura”. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 8, nro. 14, abril de 2017, pp. 3-17, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Negrin, Marta (2011). “Formación de docentes y prácticas de enseñanza, ¿qué puede aportar la didáctica de la lengua y la literatura?”. Riestra, D. [comp]. *Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*. Bariloche, GEISE/UNRN, pp. 73-84.
- Rockwell, Elsie (2009). “La relevancia de la etnografía”. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós, pp. 17-40.
- Sosa, Marcia (2015). “En la búsqueda de nuevos sentidos sobre *Martín Fierro*. Hacia una recontextualización a partir del cómic, los videojuegos y el manga”. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 6, nro. 11, octubre de 2015, pp. 10-22, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Williams, Raymond (1977) *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península, 2000.