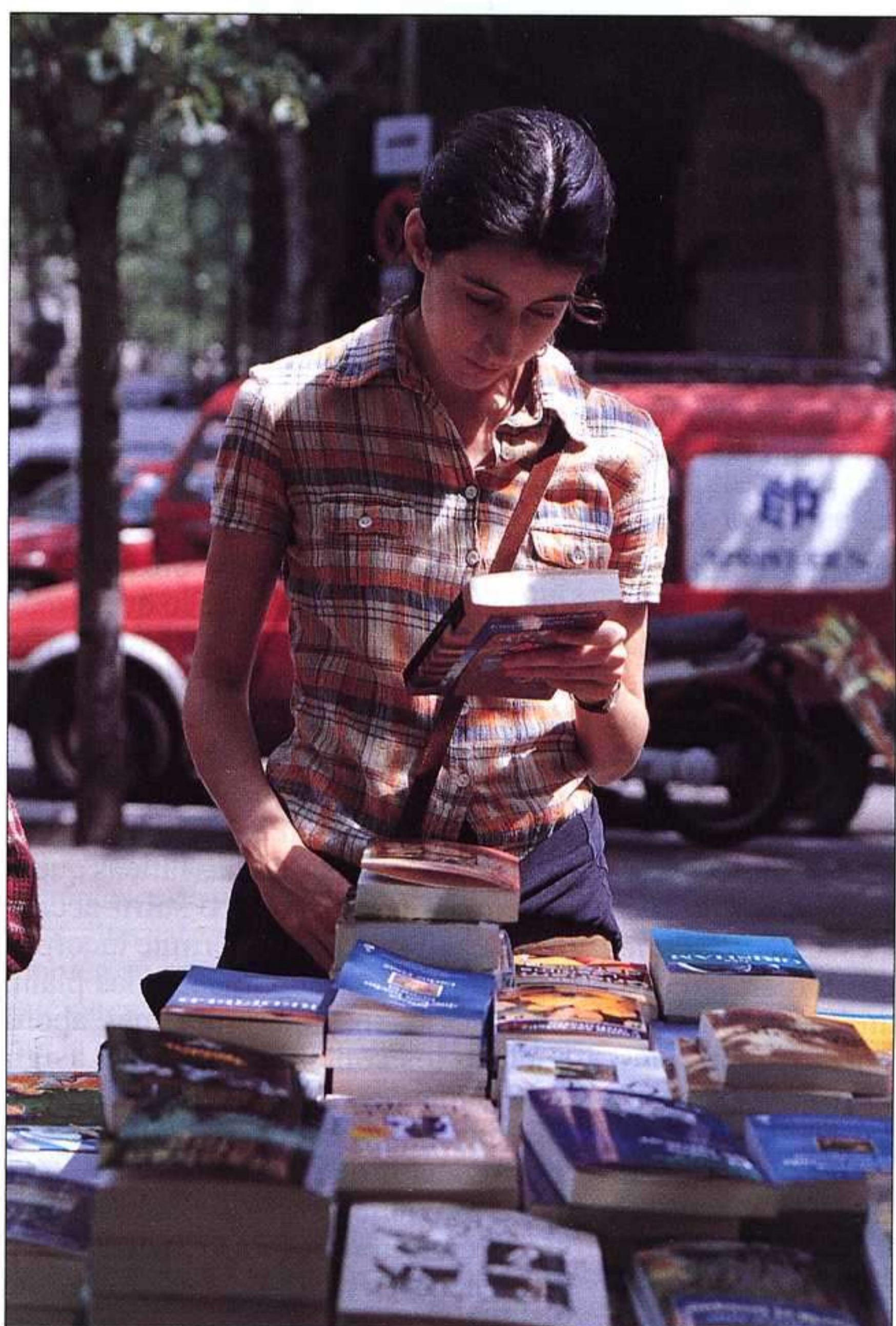


Conformar el canon literario escolar

Carola Hermida - Mila Cañón*



La categoría del canon literario, ya sea escolar o no, se presenta de forma controvertida, y son diversas las definiciones, puntos de partida o polémicas que se generan en torno a tal concepto. Son muchas las preguntas que surgen al respecto: ¿quién o quiénes producen cánones?, ¿cómo se aplican?, ¿qué implica no seguirlos?, ¿tienen fecha de caducidad?... En el ámbito escolar, la propia institución por un lado, y el mercado, por otro, establecen parámetros que determinan los modos de cristalizar el canon. En estas operaciones, la figura del docente cobra relevancia, porque de él depende no sólo la construcción del canon, sino la formación de lectores competentes.



ANA PEYRÍ.

«No se trata de hacer de la escuela un espacio de predicación del dogmatismo sino de impedir los rechazos, el retorno de la monología, del sentido impuesto.»
(Roland Barthes, Literatura/enseñanza)

Es difícil seleccionar los textos literarios que pueden leerse en la escuela? Hay quienes sostienen que ciertos países cuya historia literaria es más reciente tienen en este sentido una ventaja. Dentro de la cultura argentina, por ejemplo, Beatriz Sarlo, una de las más importantes intelectuales del país, afirma que la selección del *corpus* que debe trabajar la escuela no es un problema. Refiriéndose a la escuela Secundaria, ella considera que lo discutible son las estrategias pero no los textos. «Nosotros hemos solucionado cierto problema: no tenemos que sentarnos a discutir cuál de las setenta u ochenta

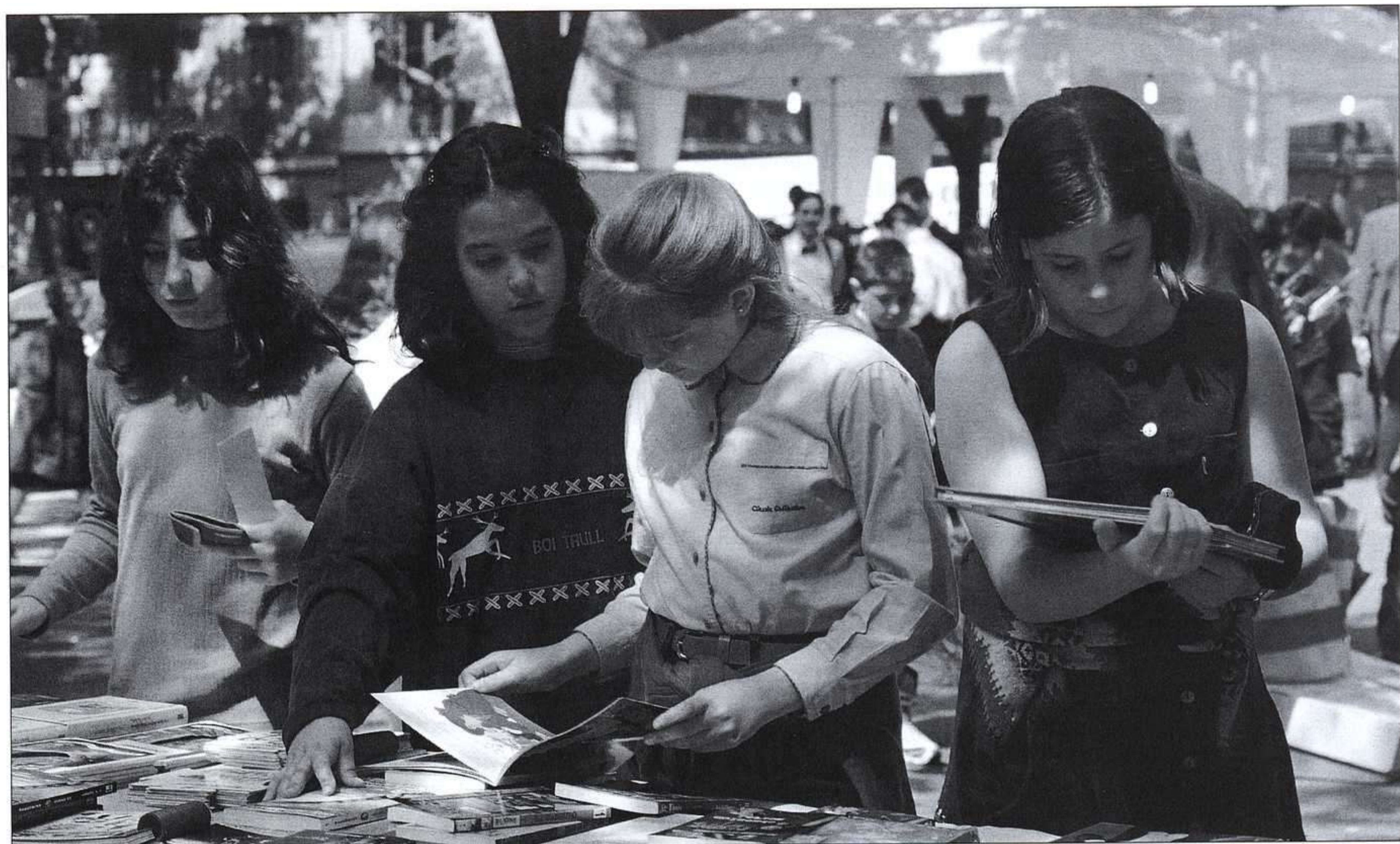
obras de Shakespeare tenemos que dar. Debemos pensar, simplemente, en cuáles son las estrategias para que alguien pueda leer el *Facundo*... Quizás sea optimista o simplista, pero no me parece que en el caso de la literatura argentina el problema de las obras a comunicar sea tan grave... Obviamente, la escuela tiene que comunicar a Borges, a Cortázar, a Bioy Casares, a Silvina Ocampo.»¹

Lo obvio y lo obtuso

¿Es tan obvio que la escuela *tiene que comunicar* a ciertos autores? ¿Todos coinciden en la nómina de textos que han de conformar el *corpus* imprescindible de títulos que transmita la escuela? ¿Qué sucede cuando hablamos de la «literatura» en la Educación General Básica o en el Nivel Inicial? ¿Cuál es el lugar del saber y cuál el del placer en el abordaje escolar de los textos literarios? Parece como si la selección se rigie-

ra por una serie de normas que regulan el campo escolar. La escuela «tiene que comunicar» ciertos textos por su significación en la historia de las letras, por su vigencia política, por los valores que transmiten, por el modelo estético que brindan, por el tema que tratan, por la identificación que posibilitan con los lectores niños o adolescentes. Y estos motivos cercan una zona limitada y compacta, homogénea, indiscutible, firme, segura. El campo así recortado es un espacio conocido y transitado, con sus huellas nítidas que impiden perder el camino o sufrir accidentes. Seguir esta huella permite incorporar los contenidos de Lengua de las planificaciones sin mayores problemas, abordar incluso los contenidos de otras asignaturas, mantener una rutina que ahorra tiempo; seguir esta huella impide cuestionamientos de directivos, padres, compañeros, alumnos.

Según Remo Cesarini existen diversas tendencias en la forma en que se enseña literatura en las escuelas: la humanista



ANA PEYRÉ

que *usa* los textos para operaciones de formación moral; la historicista que *usa* la literatura «como soporte y ejemplificación de una reconstrucción absolutamente ideológica de la historia nacional»; y la que considera la literatura como un lugar de revelación de la historia de los intelectuales.² En todos los casos, los textos no son abordados desde su especificidad; se les amputa su condición de producción artística, su génesis, el pacto particular que establecen con su destinatario.

Frente a este uso de la literatura, existen otras alternativas que, afortunadamente, también se practican hoy en nuestras instituciones educativas. Ante el dogmatismo, la «utilización», el «aprovechamiento integral del texto», encontramos «la lectura múltiple, cuestionadora, placentera, compartida, creadora». Y es que el docente que disfruta la literatura, desea compartir ese goce y, desde su experiencia lectora, pone al alcance de sus alumnos la mayor variedad posible de *libros*,

los hace partícipes de la selección, construye con ellos diversos recorridos de lecturas: crea redes y lazos entre los textos y los sujetos.

Pero también el docente elige desde su saber profesional. Entonces recorta el material que todos han de leer para conceptualizar saberes necesarios en la conformación de un lector. Así, conjuntamente con la lectura de material opcional y variado, la lectura que no busca ser más que eso, «lectura porque sí», planifica otros encuentros con los textos: encuentros colectivos que permitirán conocer cierto género o determinado movimiento artístico; explorar las características del lenguaje poético; descubrir rasgos comunes en la producción de un autor, una escuela, una época; comparar las desviaciones y concordancias, etc. En este caso, hay textos paradigmáticamente representativos, casi insoslayables... casi.

Y es que lo que «obviamente» debe seleccionar la escuela no es tan obvio para todos. Si cuando hablamos de adolescen-

tes, ciertas políticas institucionales pretenden a través de los textos promover valores o contribuir a la conformación de determinado tipo de ciudadanos, cuando se trata de los más pequeños, la impronta moralista, pedagógica, psicológica crece, alimentada incluso por el menosprecio a las posibilidades de interpretación y de goce estético de los niños. Los libros para los más pequeños, «obviamente», deben promover valores y ser sencillos. Basta leer las contratapas de ciertos textos, las sugerencias de las editoriales, las propuestas pedagógicas que suelen acompañar los lanzamientos de algunas colecciones.

A pesar de esto, hay quienes consideran «obtuso» escoger un *corpus* con leyes externas a las del campo literario; hay quienes socavan los límites del canon escolar y a través de esta operación delimitan uno distinto, más dinámico y permeable, abierto a lo nuevo, a lo que ocasionará disputas, a lo que en definitiva consolidará auténticos lectores.

Construir las prácticas lectoras en la escuela

Revisar los modos de utilización de los discursos, las prácticas de la lectura y en especial la selección de textos literarios en la escuela, supone la caracterización de un amplio panorama en el que no sólo convergen los criterios académicos de selección de textos —textos de calidad literaria, clásicos, modelos literarios, autores canonizados, etc.—, sino otra cantidad inapreciable de variables —económicas, ideológicas, personales, de mercado, etc.— que pujan sobre los diversos agentes, y desde ellos, con el fin de seleccionar los textos para los lec-

tores infantiles. Supone, en definitiva, poner sobre el tapete el problema del canon literario, los modos de definirlo, su productividad en el universo escolar, las estrategias que lo conforman.

La categoría del canon literario se presenta en forma controvertida y son diversas las definiciones, puntos de partida o polémicas que se generan en las diversas épocas en torno de tal concepto. En general, los planteos y replanteos acerca del canon se definen por una necesidad de *orden*, con lo que esta palabra sugiere polisémicamente, ante un desorden o anarquía. Orden en el sentido de prescripción, mandato y ley, como espacio, posición, ubicación en la serie, o co-

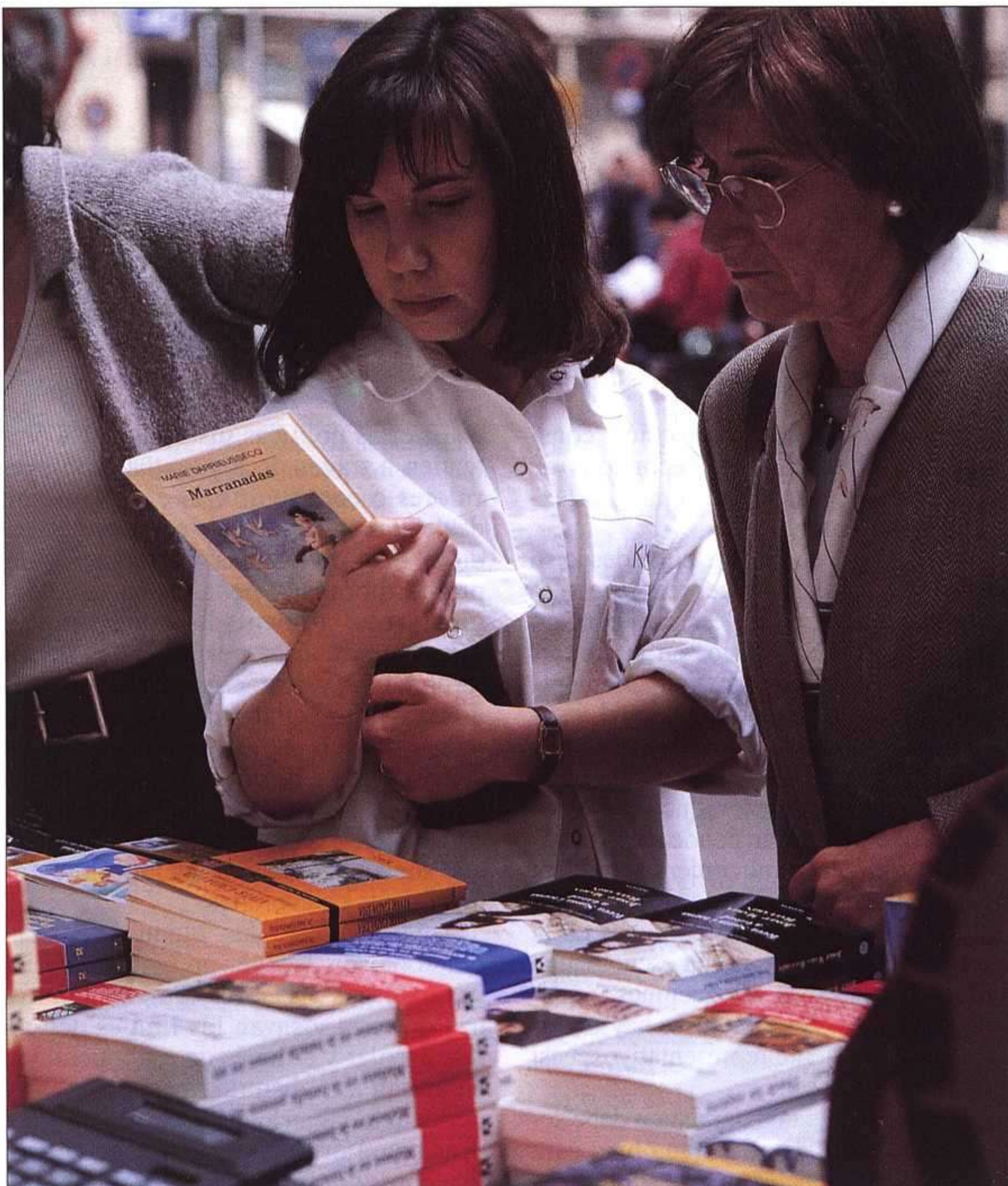
mo una norma, una regla que emana de las instituciones, también pretende ser un premio, en la acepción religiosa de alcanzar la santificación...

Por ser un término tan discutido y ambivalente cruza sus significaciones con otros que circulan en el campo. De este modo, es significativo distinguir las relaciones entre canon y tradición, la alusión a centro y margen que confiere, la distinción entre el canon y lo clásico, entre canon y *corpus*, y otras vinculadas a la historia literaria, biblioteca universal, lista, antología... Esto pone en escena las diversas contradicciones, oposiciones, derivaciones o similitudes que se generan en las producciones y estrategias de funcionamiento del campo cultural y literario.

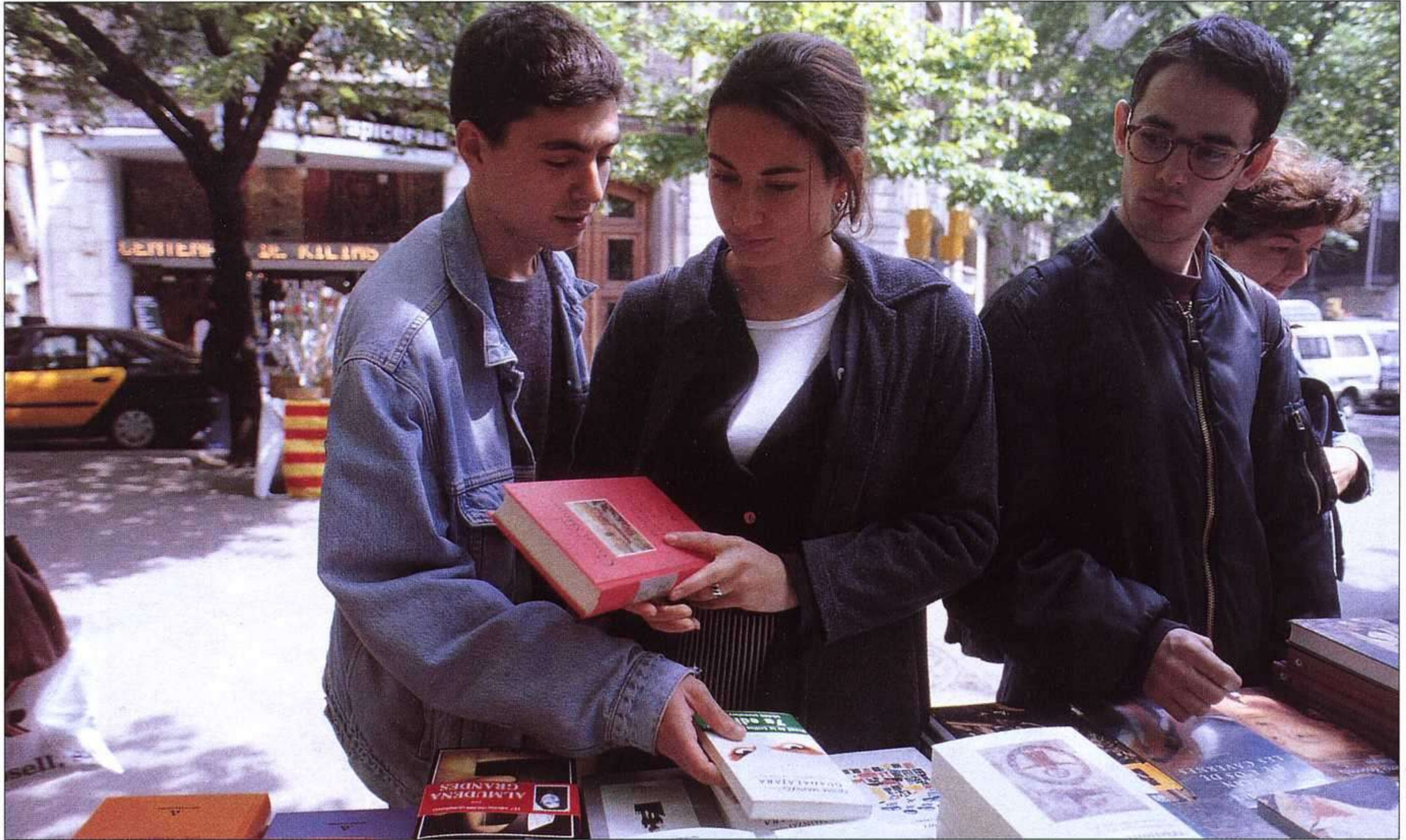
Las razones del estudio del canon divergen. En cierta forma, responden a la necesidad del campo de establecer orden u órdenes, de la crítica por ordenar, clasificar y también legitimar desde su posición en el campo cultural, obras y autores. La definición del canon literario escolar y sus cruces con los sujetos e instituciones que intervienen en el proceso de legitimación de los discursos en la escuela depende, entonces, de ciertas variables pertenecientes al campo literario y de otras que funcionan en la escuela.

Si en un principio la Iglesia o determinados individuos o instituciones constituían la fuente de vigilancia, luego fueron el discurso crítico, la universidad, el periodismo, y pasado el siglo XIX, el editor, los expertos —lectores, encuestadores o editores— y hasta los vendedores, quienes intervinieron en un proceso que es considerado no sólo literario por Noé Jitrik, sino, más bien, un proceso complejo que circunscribe las prácticas literarias y la perduración de las obras y los autores. Por eso, las preguntas: «quién o quiénes producen cánones o cuál es en cierto momento la producción de canon; cómo se aplica o quiénes responden a ellos y, complementariamente qué implica no seguirlos; cuál es la forma de subsistencia de los cánones o su caducidad y, por fin, qué relación se puede establecer entre la obediencia a los cánones y la plena realización literaria en un lugar determinado».³

Al buscar respuestas a estos interrogantes la institución escolar emerge en



ANA PEYRÍ.



ANA PEYRI.

forma ineludible, en particular la figura del maestro como agente responsable de la selección de textos. Desde las propuestas editoriales, desde su autobiografía de lectura, desde su formación docente, desde el marco de la institución a la que pertenece, desde su propia concepción de la literatura, desde criterios extraliterarios (lo llamativo del diseño editorial, la promoción, la mercadotecnia)... conforma un *corpus* de textos que, por lo menos, durante un ciclo lectivo, determinada cantidad de alumnos leerá en la escuela. Esta idea es más fuerte aún si consideramos que para muchos es este espacio el único que puede proveerles encuentros con la literatura.

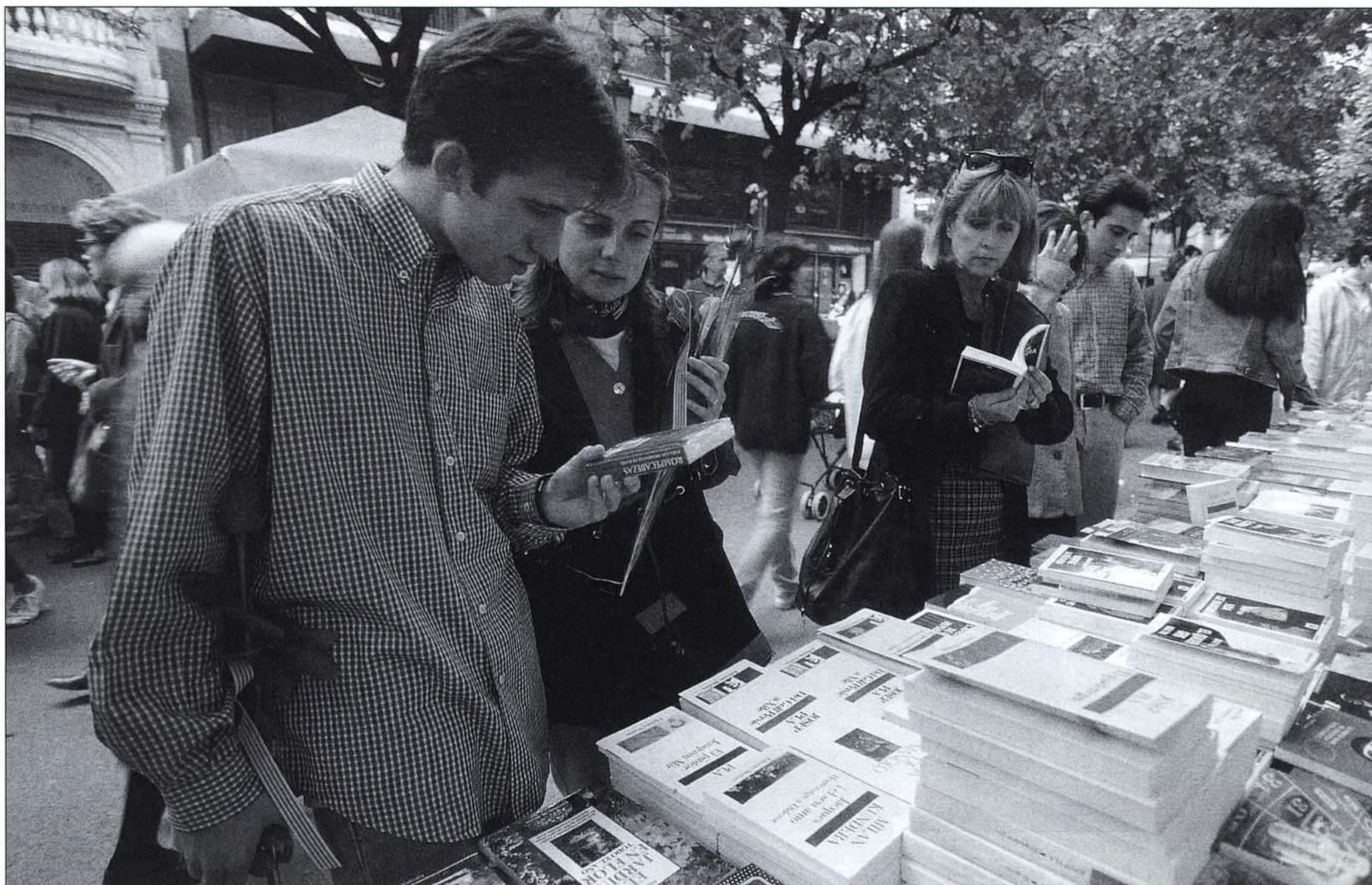
Cuando el criterio de selección que emplea el docente es la moda, el *corpus* de textos que componen el canon escolar es efímero porque responde a las leyes de la velocidad y variabilidad del mercado (digamos la poderosa maquinaria de Disney, las historietas burdas o los cuentos con múltiples finales ofreci-

dos por algunas editoriales). Puede también optar por las selecciones incluidas en los manuales y libros de texto escolares. En cambio, si la construcción del canon depende de criterios estéticos anquilosados, el canon se mantendrá rígido y año tras año se propondrá la misma nómina de lecturas (los cuentos de Quiroga, *Platero y yo*, *El principito*...). Es posible también delimitar una zona en la que converjan los nuevos autores y los clásicos, a partir de la valoración docente y de las inquietudes de los alumnos. Esto requiere poseer competencia lectora, literaria y profesional para orientar la búsqueda y el encuentro.

Las variables y los agentes se interrelacionan y conjugan, entonces, sus poderes y estrategias, no siempre son las instituciones —universidad, crítica especializada, la escuela...— que históricamente estuvieron señaladas para ello. Los procesos son complejos y la evolución del campo cultural ha diversificado los mecanismos desde el momento mismo en que el autor

se profesionalizó y los libros fueron objetos de consumo. En este sentido, Alastair Fowler señala: «La afirmación de que es la moda quien rige, no se puede contradecir fácilmente. Un cierto deseo de novedad, que no deberíamos subestimar, tiene mucho que ver con el gusto por las formas literarias. No obstante el “gusto” es algo más que una moda y no debería subordinarse a leyes triviales de circunstancias. Pero para reconocer el gusto por lo que es, necesitamos al menos entrever su implicación en procesos diversos, muchos de ellos aparentemente desconectados por completo de la literatura».⁴

En el doble movimiento de constituirse desde la memoria y reproducirse, el canon cobra existencia y perdurabilidad. Una de las instituciones que mantienen vigente esta operatoria es la escuela. «Es tal su fuerza que lo que entendemos como enseñanza literaria es, ante todo, trasmisión de un “es así” que “debe ser” del mismo modo en la proyección imaginaria. Sin embargo, en virtud de la



ANA PEYRI

fuerza con que el universo canónico se inscribe en una comunidad cultural, para muchos fue y sigue siendo una causa y un objetivo: la reproducción inerte deviene activa.»⁵

Entonces, la institución escolar, por un lado, y el mercado, por otro, establecen parámetros y prácticas sociales que determinan las estrategias de selección, de lectura y, por lo tanto, los modos de cristalizar el canon.

En estas operaciones, la figura del docente cobra relevancia. De su aceptación pasiva o de su participación profesional depende no sólo la construcción de un canon recreado y vigente sino también la formación de lectores competentes, autónomos, críticos; sujetos que, habiendo recibido un legado de lecturas canonizadas por los agentes del campo escolar, podrán conformar su propia biblioteca. Como escribió Italo Calvino: «No se leen los clásicos por deber o por

respeto, sino sólo por amor. Salvo en la escuela: la escuela debe hacerte conocer bien o mal cierto número de clásicos entre los cuales (o con referencia a los cuales) podrás reconocer después tus clásicos. La escuela está obligada a darte instrumentos para efectuar una elección; pero las elecciones que cuentan son las que ocurren fuera o después de cualquier escuela.»⁶ ■

***Carola Hermida** es profesora y licenciada en Letras, maestranda en Letras Hispánicas, formadora y capacitadora de docentes de lengua del Nivel Inicial y EGB. Participa, además, en grupos de investigación, es docente y pertenece al grupo de extensión Jitanjáfora de la UNMDP (Buenos Aires, Argentina). Ha publicado diversos artículos y obtenido becas de investigación, extensión y formación universitaria. chermida@mdp.edu.ar
Mila Cañón es maestra, profesora y licenciada en Letras, maestranda en Letras Hispánicas; docente tutora y capacitadora de docentes de Nivel Inicial y de EGB. Es docente de Literatura Infantil y Juvenil en la Universidad Nacional de Mar del Plata (Buenos Aires, Argentina), participa en

grupos de investigación, y extensión en el grupo Jitanjáfora de la misma casa. macanon@mdp.edu.ar

Notas

1. Sarlo, Beatriz, «La lectura interpela la imaginación» en revista *El monitor* 1, 2000.
2. Cesarini, Remo, «Cómo enseñar literatura» en Bombini, Gustavo (Comp.), *Literatura y Educación*, Buenos Aires: CEAL, 1992.
3. Fowler, Alastair, «Género y canon literario» en Garrido Gallardo, Miguel (Comp.), *Teoría de los géneros literarios*, Madrid: Arco, 1988.
4. Jitrik, Noé, «Canónica, regulatoria y transgresiva» en Cella, Susana (Comp.), *Dominios de la literatura. Acerca del canon*, Buenos Aires: Losada, 1998.
5. *Ibidem* nota 3, p. 30.
6. Calvino, Italo, *¿Por qué leer los clásicos?*, Barcelona: Tusquets, 1992.

Este artículo es en parte el trabajo presentado en el I Congreso Internacional de Literatura Infantil y Juvenil celebrado en Argentina, en septiembre de 2001.