



Visitantes al país del nunca jamás. Consideraciones en torno al canon escolar

María Dolores Duarte*

En los días que precedieron a la escritura de esta exposición [1], mientras resolvía cómo enfocar el tema solicitado desde la organización de estas Jornadas, revisaba, junto a mis alumnos del profesorado de Letras, el nuevo diseño curricular de la provincia de Río Negro, pomposamente titulado "Transformación de la escuela secundaria". El mismo, organizado en ejes conceptuales y saberes, propone justamente para el eje "lectura literaria" la escucha y lectura sistemática de "textos literarios producidos en diferentes contextos de producción (universal, latinoamericano, nacional y regional), de carácter hegemónico y/o marginal".

Pues bien, consideremos este enunciado para pensar entre todos lo que ha sido y sigue siendo materia de debate no sólo de expertos y ensayistas sino sobre todo de los propios docentes, toda vez que se plantean qué dar de leer a sus alumnos.

¿Una formulación de tal amplitud, de tal grado de generalización, colabora con el profesor en la elección de aquellas pocas obras que incluirá en su programación anual? ¿No valdría la pena que el documento hilara un poco más fino, facilitando decisiones posteriores? (Quiero recordar, y no con ánimo de ejercer su defensa, que los no tan viejos CBC que acompañaron a la derogada Ley Federal, sostenían una posición muy parecida aunque pautaban que los textos fueran de "calidad").

Si se entiende que un documento curricular "conforma una propuesta político-educativa" (Alicia de Alba, 1995: 56) fijada por y desde el estado para afectar a una o varias generaciones de alumnos, pareciera que los lineamientos u orientaciones que la misma explicita respecto a lo literario debieran ser mayores. ¿Qué vale

* María Dolores Duarte es Profesora en Letras y Máster en Escritura para Cine y TV por la Universidad Autónoma de Barcelona. Es Codirectora del CeProPaLIJ (Centro de Propagación Patagónico de Literatura infantil y juvenil) y Profesora Adjunta Regular de Didáctica Especial y Residencia Docente (Facultad de Humanidades) y de Literatura Infantil y su Didáctica (Facultad de Ciencias de la Educación) Universidad Nacional del Comahue. Además se desempeña como Directora de Posgrado en dicha Facultad. Como investigadora ha codirigido el Proyecto "Narrativa argentina para niños y jóvenes, 1983-2003" y en la actualidad dirige "Ficción de ficciones: el canon literario en la escuela secundaria".

mduarteviguri@hotmail.com

la pena que se lea y conozca en la escuela –hoy convertida en la única institución que propicia el acercamiento y favorece sistemáticamente la relación de los chicos con las obras y los libros-? Quizás esta sea la pregunta a la que los educadores –planificadores, investigadores y docentes- deberíamos responder. No con el propósito de formular un nuevo canon oficial, sino con la intención de recrear –e incluso reinventar- colectiva y criteriosamente la puesta en funcionamiento de un cierto canon escolar.

Cuando María Hortensia Lacau publicó en 1966 su *Didáctica de la lectura Creadora*, no sólo contribuyó a recrear el canon escolar vigente para los primeros años de la escuela secundaria, sino, y sobre todo, impulsó una nueva dinámica referida al tratamiento de la literatura. Para muchos docentes, tal propuesta metodológica significó la revitalización de sus propias prácticas; implicó desplazar el mecánico y pautado “comentario de textos” sustituido ahora por una relación más directa y libre con las obras. Sus consignas apuntaban a la escritura y en ella, fíjense Uds., se ponían en juego lo que hoy llamaríamos las diferentes tipologías textuales. *Entrevistar a Alga en el fondo del mar*, como tarea que garantizara la lectura de *La cola de la sirena* de Roxlo o responder a las diferencias encontradas entre el mundo que revelaba la obra y el actual para *Fin de Siglo* [2] o estudiar el valor del color en la poesía de Machado, presuponían una lectura personal de los libros así como un trabajo interesante de interpretación de los mismos.

Años más tarde, *La trama de los textos* también aportó a las discusiones que por entonces se daban al interior de muchos departamentos, cuestionando, entre otras cosas, la improductividad de la enseñanza de la literatura con sentido historiográfico. Los docentes, que ya hacía tiempo se permitían modificaciones tendientes a la resignificación de obras y autores prescriptos curricularmente, recibieron el libro como respaldo proveniente de voz autorizada. La impugnación que hiciera a dos categorías de fuerte arraigo hasta entonces, como las leyes de “usufructo” y “canonización” permitieron profundizar la desnaturalización de prácticas consolidadas. Cito sus palabras:

Distanciamiento, pretensión de objetividad, neutralización; la ley de la canonización rige estas elecciones: es legible todo texto legitimado por el paso del tiempo y que ha sido incluido en la historia de la literatura, el lugar de la conservación y la canonización. (Bombini, 1989: 9).

Así, la posición de Gustavo Bombini no sólo confirió una considerable legitimidad a aquellas innovaciones, sino que alentó a una mayor trasgresión y acompañó ese momento de renovación que venía gestándose en forma intuitiva desde las aulas.

Aquellos intentos transformadores que comenzaron a mediados de los '60 y que entiendo se mantienen hasta fines de los '80 apuntaban entre otras cosas a abrir el canon impulsando su necesaria y urgente

renovación. Discutían la pervivencia de algunas envejecidas voces del “canon” de la tradición nacional – fijado por Ricardo Rojas primero y casi reafirmado por Calixto Ayuela en sucesivos Planes (Bombini, 2004; Settón, 2004) y propiciaban el ingreso de escritores contemporáneos que tuvieran mayor poder de interpelación para los jóvenes. Pero esa agenda, impulsada en paralelo tanto por docentes como por editoriales de sello nacional [3], fue progresiva y paulatinamente desvaneciéndose desde mediados de la década del '90. Si bien los años del Proceso constituyeron un dilatado paréntesis, determinando ausencias y omisiones, la recuperación democrática dio nueva energía a las discusiones en torno a qué leer en el aula y los Hernández –Miguel, claro- o los Puig, regresaron con mayor presencia y renovada vitalidad.

Además, la gran innovación curricular que produjo el menemismo –se ha dicho muchas veces- no sólo desdibujó la especificidad de la literatura poniéndola al mismo nivel que los restantes discursos, sino que anuló toda discusión en torno al canon escolar. Los nuevos estudiantes son instruidos a partir de entonces y en no pocas escuelas, en conceptos como ficcionalidad, intertexto o incluso polifonía, pero no siempre pueden dar cuenta de un capital importante de lecturas, de obras que por encanto o espanto resuenen en su memoria. Si de géneros hablamos, son dos los que se instalaron cómodamente en las aulas: el microrrelato muy de moda en mi región (sería interesante investigar las razones de su inclusión) y la literatura juvenil, cuyo carácter marginal y propedéutico la posicionó al principio de la educación secundaria aunque poco a poco fue ganando terreno imponiéndose paulatinamente a lo largo de los cinco años de la misma.

Podrían cuestionármeme prejuicios respecto a la llamada literatura “juvenil”, literatura que por mi parte enseñé y difundí en la universidad. Ninguno, si la obra seleccionada no opera sólo desde la identificación, si su discurso no pretende emular burdamente la jerga adolescente, si no reúne un conjunto de estereotipos que proponen un realismo ingenuo dando lugar a un producto pseudoliterario. En fin, para no extenderme en el punto puedo resumir mi opinión con una cita que nos pertenece:

(...) digamos que la literatura juvenil en este momento de nuestro país se debate en un laberinto atravesado por algunos autores que abren camino, exploran senderos y se acercan, se aproximan, alcanzan la verdadera literatura y por otros que proponen especies de callejones sin salida dentro de los cuales es casi imposible crecer y en los que se duplican espejados los mundos cotidianos, previsibles y domésticos. (Leiza y Duarte, 2007: 25).

La presencia reiterada en las aulas de una narrativa a veces endeble, lábil, en la que un supuesto conocimiento del lector empírico parece espejarse en ese lector ideal que todo texto prevé, nos permite inferir que quienes seleccionan lo hacen guiados por una intención propedéutica, fomentada indudablemente por el mercado editorial y aceptada en algunas oportunidades sin mayores

cuestionamientos. Pareciera que leer es la consigna, consigna incuestionable por cierto, aunque –me parece– debe ser examinada a la luz de un *para qué* que la torne significativa.

Y ello, a mi criterio, no sólo supone la revisión de los modos de leer, aspecto que si bien ha producido una importante bibliografía aún dista de formar parte de la cotidianeidad del colectivo docente, sino que también deberemos interpelar los saberes vigentes acerca de unos ciertos criterios para seleccionar esas pocas lecturas literarias que vale la pena compartir con nuestros alumnos.

Desde este lugar, puedo retomar mi preocupación inicial sobre los escasos e insuficientes lineamientos indicados desde el Estado. La investigación que por este tiempo nos ocupa, así como también nuestro permanente contacto con escuelas, docentes y programas, advierten sobre un estado de confusión y desconcierto referido al corpus de textos a seleccionar y a las razones por las cuales suelen tomarse las decisiones. (Antes de avanzar y para no caer en generalizaciones sin fundamento, debo decir que nuestro universo de conocimiento e indagación se reduce a la zona Comahue y por ello lo que diga deberá leerse con el recaudo necesario)

Confusión y desconcierto, sostengo, que a veces parece reconfirmar la vigencia de una cierta actitud *de manoteo*– idea discutida con colegas en diferentes oportunidades– la cual regiría a la hora de elegir las obras que son llevadas a la clase.

Nos preguntamos qué subyace a la elección por parte de tres diferentes profesores que incluyen en sus respectivos programas de 2do año las obras que cito a continuación. El primero elige: *El muro* de Klaus Kordon, *La venganza de la vaca* de Sergio Aguirre, *El mar y la serpiente* de Paula Bombara y *Mitos clasificados I y II*; otro da a leer: *Secreto de familia* de Graciela Cabal, *El Fantasma de Canterville* de Oscar Wilde, *Todos los soles mienten* de Esteban Valentino y *Diciembre Super álbum* de Liliana Bodoc. El tercer profesor propone *La borra de café* de Mario Benedetti, *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mister Hyde* de R Stevenson, *El viejo que leía novelas de amor* de Luis Sepúlveda y *Los ojos de perro siberiano* de Antonio Santa Ana.

No cabe duda de que estas novelas –la mayoría adscriptas al género juvenil– integran el llamado canon disponible, o sea, libros que fácilmente se consiguen y que son ofrecidos por unas pocas editoriales, justamente las que por estos días lideran el mercado del libro en el rubro que podríamos llamar “escolar”. Considerando la fuerte presencia de títulos correspondientes al género en los datos recogidos en nuestra investigación, podríamos arriesgarnos a decir que gradualmente se ha ido sustituyendo el viejo y perimido canon oficial, por uno nuevo, sutilmente impuesto desde una lógica marcadamente mercantilista –dicho

esto con independencia del mérito y la calidad de varias de las obras mencionadas- en la cual la escuela queda atrapada sin notararlo. Sobre el tema nos alerta Graciela Montes al sostener que:

En nuestro tiempo tal vez haya que empezar a reflexionar sobre la instalación de cánones mercantiles y planetarios, cánones massmediáticos, cánones publicitarios. En fin, una reflexión sobre la lectura (sobre la lectura de la literatura) no puede dejar afuera ese tema central de ejercicio de control que es el canon. (Montes, 2005:161).

Ejercicio de control... todo canon impuesto lo supone, claro. 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 substanciales, 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. En apoyo a esta tesitura respecto al papel que desempeña el mercado editorial, hoy monopolizado por corporaciones multinacionales, me permito acercar la postura de Dalmaroni que dice:

(...) el descomunal movimiento re-colonizador y agobiante que el negocio editorial viene haciendo sobre los docentes y sobre la escuela (la ocupación de las bibliotecas escolares, de los morrales de los maestros y de los pupitres de los chicos) por parte del mercado editorial no es una novedad de las últimas décadas, pero sí lo son el salto y las transformaciones que ese mercado ha dado para acrecentar esa ocupación y masificarla hasta, si puede, saturar todos los intersticios. (Dalmaroni, 2011: 3-4).

Pareciera excesivo adherir a la idea de “movimiento re-colonizador” cuando apenas estamos abocados a seleccionar la literatura que daremos para leer a los chicos; sin embargo, creo merece reflexionemos en cuánto la formidable promoción editorial afecta nuestras decisiones, hasta qué punto esos pocos títulos que ponemos a circular en el aula son producto de legítimas decisiones propias o de sutiles imposiciones ajenas.

Por un lado, la descomunal y atosigante oferta por parte de las usinas editoriales; por el otro, la ausencia casi total de cualquier tipo de orientación estatal para acompañar al docente en la elección. La coyuntura es propicia para profundizar el desaliento, ese cierto malestar que hoy se percibe al interior de algunas instituciones o para estimularnos y poder proyectar libremente un cierto canon escolar que atienda a nuestras propias convicciones como lectores “expertos” y que reinstale en el aula la literatura que aún vale la pena conocer.

Sólo así sabremos si la citada novela del Alemán Klaus Kordon, que integra la Colección Aldea Literaria de Cántaro, seguirá incluida o admitirá su sustitución en el programa del próximo año, o si la misma resistirá a la idea de corpus de lecturas coherente junto a Mitos Clasificados.

A lo largo de estos últimos años en los que por diversas y muy complejas razones el campo de la didáctica de la literatura se ha ido necesariamente reconfigurando –tanto las formas de intervención como los saberes que circulan al interior de las aulas han variado de manera sustancial- las lecturas literarias escolares también cambiaron radicalmente. Los autores y las obras legitimados históricamente desde la tradición académica y escolar fueron gradualmente reemplazados por otras voces más próximas en el tiempo, supuestamente más cercanas a los gustos del alumno. El dichoso canon se abrió sin limitaciones permitiendo tanto el ingreso de títulos correspondientes a escritores “fuertes”, lo cual es mérito de esa peleada y necesaria apertura, como de otros inscriptos en el género de autoayuda –caso emblemático es el de Fischer, pero no el único- o el juvenil que transita temas de la agenda adolescente, tipo *Rebeldes* de Susan E. Hinton o *Las chicas de alambre* del español Jordi Sierra i Fabra.

Me pregunto por el sentido de la inclusión de esas obras en la programación escolar y creo que hemos quedado atrapados en falsas suposiciones que debiéramos reconsiderar, como esa zoncera instalada que asegura que a los jóvenes no les gusta leer. Y si fuera cierto tampoco importaría demasiado, porque que yo sepa a ningún docente le preocupa que el alumno se interese por el teorema de Pitágoras (suponiendo que aún se enseñe), pero tiene la certeza de que debe enseñarlo.

Pero volviendo al tema que nos ocupa, la “apertura” del canon, quiero considerar con uds. la necesidad de revisar en la escuela nuestras tradiciones literarias, fundamentalmente las argentinas y latinoamericanas, mucho más allá -y más acá también- de los autores del boom de los '60 o de las llamadas “vanguardias” que sí mantienen vigencia. Sabemos que 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. En defensa de esta posición, traigo la opinión de Beatriz Sarlo:

Yo creo que aquellos que están incluidos en una institución universal como es la escuela, tienen un derecho al acceso a la tradición, a las herencias históricas, que no puede ser obturado, negado o debilitado por modas pedagógicas (...) (Sarlo en Bombini, 2000: 33).

Pero la ensayista, no sólo propone una serie de autores argentinos que la escuela debería comunicar, sino que arriesga la mención de dos significativas obras casi ausentes en la selección actual:

No me cabe la menor duda de que hay que leer el Facundo y el Martín Fierro antes que leer a cualquier escritor menor del siglo XIX (...) leyendo el Facundo y el Martín Fierro se puede poner frente a los chicos todo el debate público del siglo XX. (Sarlo en Bombini, 2000: 33).

Claro, agrego, que no es conveniente ni necesario leerlos en clave solemne, de la misma manera que alguna vez la escuela lo hiciera cuando nosotros estuvimos en sus aulas, pero sí es fundamental reinstalarlos, reubicarlos entre aquellos otros que nos ayuden también a entender la historia que nos pertenece. Discutirlos, interrogarlos para que puedan ser reinterpretados, al mismo tiempo que conocidos, dicho esto en el sentido más literal del término.

La escuela no puede permitirse omisiones tan graves y menos por parte de quienes sí tuvieron oportunidad de sentirse interpelados por las mismas obras que hoy desestiman por pertenecer al ámbito de lo hegemónico. Hegemónica también resulta la mitología griega, en tanto la única que se lee y frecuenta, mientras se sigue retaceando la de nuestros pueblos originarios, a pesar de su riqueza y de ser inherente a la cultura regional.

Quizás convenga dejar de lado la discusión acerca del alcance de lo canónico ya que en definitiva somos pedagogos y no especialistas en teoría literaria. Propongo otorgarle al canon un sentido “vocacional” y no “epistémico”. Vocacional- sostiene Mignolo- en tanto somos una comunidad de “creyentes” que se reconoce en él. Y sólo porque “mediante la formulación del canon una comunidad define y legitima su propio territorio, creando y reforzando o cambiando una tradición” (Mignolo, 1998: 252)

Proponer en la escuela la lectura de algunas obras de la tradición regional tiene, a mi criterio, 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. Pensar la selección de textos desde criterios que indaguen lo que vale la pena ser enseñado, conocido, y que escapen al orden de lo efímero. Obras actuales sí, también muchas, en diálogo con cosmovisiones y culturas de estos tiempos, pero sólo esas que al conocerlas quienes las elegimos –sus mediadores- percibimos que poseen la capacidad de provocarnos, conmovernos e interpelarnos.

Formar lectores no puede ser un tránsito sin sobresaltos realizado sobre un conjunto de textos amigables - “algodonosos” y “abuenados” diría Díaz Röner-; implica a mi criterio recorrer obras perturbadoras, no siempre sencillas, que inquieten y agiten desde lo político e ideológico, aunque también desde lo estético. De insistir con la selección propedéutica, creyendo acomodarnos a los gustos o supuestas escasas competencias de los chicos, es probable que muchos ya no tengan una nueva oportunidad para construirse en lectores dado que bien sabemos es la escuela la única institución que todavía apuesta a la lectura.

Habrá que sopesar qué obras y en qué momento las acercamos, pero a lo largo del trayecto tenemos que afectar tanto en sentido horizontal como en vertical (Colomer, 2005) el recorrido de lecturas que se hacen

en y desde el marco del aula. “Poner en contexto” los recortes -dice Bombini - “Uno, en el eje diacrónico que es el de la propia tradición literaria y sus juegos de tradiciones, rupturas, filiaciones y relaciones intertextuales y otro, en el eje sincrónico” al que denomina “canon activo” (Bombini, 2002).

Se trata de reconsiderar el canon escolar para el establecimiento de nuevas redes y conexiones con la literatura del presente y del pasado, no sólo para el nivel medio. Creo que también la escuela primaria debe reinstalar la discusión acerca de las lecturas que pone en circulación, abriendo el corpus de lo meramente infantil-juvenil de reciente factura a otras expresiones significativas del arco literario que fueran suprimidas en los últimos años. Y de igual manera, conviene que los institutos de formación de docentes encuentren el espacio curricular adecuado para promover entre los estudiantes la literatura que su secundario no les brindó (en mi provincia conozco interesantes, aunque incipientes experiencias al respecto).

Estas breves consideraciones en torno al canon escolar intentan favorecer la discusión sobre itinerarios de lecturas posibles, caminos conducentes a recuperar el derecho que tienen las nuevas generaciones a conectarse tanto con el presente como con el pasado para no ser despojadas de la herencia cultural que las vincule con sus raíces (Colomer 2005; Machado 2002). Negarles tal posibilidad puede significar, al menos así lo entendemos en nuestro grupo, constituirlos en circunstanciales visitantes del país del nunca jamás, un mundo de eterno presente en el que la posibilidad de crecer queda clausurada.

Notas

[1] Conferencia leída en las *Jornadas 2011 de Literatura para niños y jóvenes*, organizadas por el Instituto Superior de Profesorado N° 8 “Almirante Guillermo Brown” de Santa Fe y celebradas entre el 9 y el 11 de junio del 2011.

[2] *Fin de Siglo* (Espasa Calpe) pertenece a Augusto Mario Delfino. Fue Premio Municipal en 1939 y recibió amplio reconocimiento de la crítica.

[3] Sobre el periodo '66-'76 puede leerse el interesante artículo de Piacenza, Paola. “Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976)” en *Lulú-Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, año I, No. 1, setiembre del 2001.

Bibliografía

Bombini, Gustavo (2000): “La literatura interpela a la imaginación”. Entrevista a Beatriz Sarlo. *Revista Monitor*, Año 1, No. 1, pp. 32 – 35.

----- ([1989] 2005): *La trama de los textos. Problemas de enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, Lugar Editorial.

----- (2002) “Canon escolar/canon juvenil: cruces y tensiones”. *Conferencia leída para la Red de investigadores de Literatura Infantil y Juvenil de Cataluña, U.A.Barcelona*.

Colomer, Teresa (2005): *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México, FCE.

Dalmaroni, Miguel (2011): “La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno”. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 2, Nro. 2, octubre, Departamento de Letras-Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I, FAHCE-UNLP, pp. 1-11. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/m-dalmaroni-nro-2>

Duarte, María D. y Leiza, María E. (2007): “Entre espejos y laberintos. El mundo de la novela juvenil”. *Actas 5 Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Homenaje a M. Alvarado*. Buenos Aires, Edic. El Hacedor, pp. 100-113.

Harris, Wendell V. (1998): “La canonicidad”. Sullá, E. [Comp.] *El canon literario*. Madrid, Arco Libros, pp. 37-60.

Lacau, María H. (1966): *Didáctica de la lectura creadora*. Buenos Aires, Kapelusz.

Mignolo, Walter (1998): “Los cánones y (más allá de) las fronteras culturales”. Sullá, E. [comp.] *El canon literario*. Madrid, Arco Libros, pp. 237-260.

Montes, Graciela (2005) “Retirados a la sombra de nuestros párpados”. *Encuentros, 15 años del CeProPaLIJ*. Cipolletti, Manuscritos Libros, pp. 149-167

Piacenza, Paola (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*. Año I, Nro. 1, septiembre, Buenos Aires, El Hacedor, pp. 86-98.