

Canon literario y canon escolar: algunas notas sobre el canon y lo político

POR GABRIELA FERNÁNDEZ

Resumen: El trabajo aborda los conceptos de canon literario y canon escolar poniendo el acento en su dimensión política. Desde este punto de partida se explican algunos presupuestos que subyacen a la enseñanza de la literatura y a las elecciones canónicas.

Palabras clave: canon literario, canon escolar, dimensión política, enseñanza de la literatura.

Abstract: *The paper deals with the concepts of literary canon and scholar canon by emphasizing its political dimension. From this point of view some presuppositions that underlie the teaching of literature and the canonical elections are explained.*

Keywords: *literary canon, scholar canon, political dimension, teaching of literature.*

Repensar el canon escolar:
obras imprescindibles, lecturas obligatorias
y otros textos sugeridos en la enseñanza
literaria actual

Dir. Marinela Pionetti

ENFOQUES: DOSSIER N° 4

Canon literario y canon escolar:
algunas notas sobre el canon y lo político

Gabriela Fernández¹

Pensar el canon: las estrategias del orden

El análisis del desmontaje de las estrategias del orden pone de manifiesto ciertas prácticas cotidianas, ciertos hábitos y costumbres que expresan la acción “universal” del poder sobre el individuo, sea este masculino o femenino. El carácter ubicuo y avasallador del poder institucional, sin embargo, toma diferentes formas concretas en el moldeamiento del sujeto.

Héctor M. Cavallari y Graciela P. García, Las estrategias del orden

Esta afortunada expresión –las estrategias del orden- al igual que la cita, pertenecen a un volumen en el cual Héctor Cavallari y Graciela García (2003) analizan la cuentística de Liliana Heker. Lejos del canon como concepto y de la escuela como institución

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

formativa, el fragmento que elegimos para encabezar el apartado pone de manifiesto, sin embargo, la intención regulatoria del poder que circula de maneras solapadas o abiertas, la naturalización de las elecciones que invisibiliza lo arbitrario de la constitución canónica, la manera en que la tradición prestigiosa impone sus modos de categorizar el arte y la literatura en particular. He aquí lo político, modulado de maneras diversas y cambiantes.

En un artículo en el que analiza el problema del canon, Andreu Jaume (2013) afirma lo siguiente:

Es verdad que la escuela ha moldeado un gusto a través de las generaciones, una forma de acceso a la literatura que, en buena medida, ha dictado los patrones con los que han sido juzgadas y sancionadas muchas obras de la tradición literaria, pero no es menos cierto que muchas veces, durante los años de formación, uno ha podido descubrir que el canon, entendido según la dinámica generativa que le exigen Eliot o Harold Bloom, viaja mucho más deprisa que los planes educativos, a menudo desautorizados por aquel (p. 76).

Molde, moldeamiento, tradición: expresiones que se repiten. La idea de canon comporta así una serie de regulaciones vinculadas de manera estrecha a las nociones de centro y periferia, en tanto supone delimitaciones que, como correlato del carácter institucional del concepto de literatura (y de la institucionalización de las prácticas que contribuyen a sancionarlo), producen recortes, exclusiones y operaciones de inclusión.

A partir de su polémico libro, Harold Bloom (1996) ha contribuido a instalar la discusión acerca del canon y las cuestiones a él vinculadas en el marco de posiciones diversas y encontradas así como de miradas críticas hacia su propia concepción de la literatura como fenómeno. Lo canónico, definido en términos estéticos y a partir de la consideración del talento individual como variable paradigmática, se erige como su foco de interés. Así, aclara Bloom en defensa de su perspectiva:

yo mismo querría argüir (...) que la elección estética ha guiado siempre cualquier aspecto laico de la formación del canon, pero resulta difícil mantener este argumento en unos momentos en que la defensa del canon literario, al igual que su ataque, se ha politizado hasta tal extremo. (p. 32)

Esa politización mencionada por Bloom involucra precisamente a los estudios culturales, a los estudios de género, a todas esas corrientes críticas que él denomina

“la Escuela del Resentimiento”. Lo que su perspectiva deja, intencionadamente, de lado es la consideración inevitable de la dimensión político-institucional de las elecciones canónicas, vinculadas a tradiciones selectivas y arbitrarias, no dadas, pero establecidas en términos de “valores universales” o “excelencia estética”.

Es necesario, asimismo, tener en cuenta que los procesos de canonización no solo implican una selección de obras y autores sino también *modos de leer* que resultan fundantes y muchas veces modélicos, sosteniéndose en el tiempo. Aportan, por tanto, límites interpretativos más o menos explícitos y más o menos abiertos que contribuyen a trazar una historia de las lecturas, historia de cómo las obras sometidas a esos procesos han sido leídas en el marco de una “comunidad de interpretación”² que pertenece, a su vez, a un ámbito institucionalizado.

De tal manera, la canonización se concreta también en un devenir que es el de las lecturas (a menudo señeras) que fijan esas fronteras interpretativas y contribuyen a cristalizar sentidos así como a resituarlos o a generar polémicas en torno a ellos. Según Kermode (1998),

el control de la interpretación está íntimamente relacionado con las valoraciones asignadas a los textos. La decisión en cuanto a la canonicidad depende del consenso sobre si un libro tiene las cualidades requeridas, cuya determinación es en parte un trabajo de interpretación. Y una vez que una obra llega a ser canónica, la obra del intérprete empieza de nuevo. (p. 99)

Retomando a Kermode y postulando la *canonicidad* como concepto clave, Wendell Harris (1998) aporta una noción que resulta ilustrativa para la descripción del canon como un *continuum* de lecturas e interpretaciones que, de manera dialógica, se conectan e interpelan, se entraman como una red que se construye en dependencia – conciliatoria o polémica- con otras voces y exégesis. La idea de *coloquio* aporta de este modo una analogía para considerar la cuestión del canon como una discusión permanente y sostenida en el tiempo y a la que permanentemente se incorporan voces nuevas:

Lo que Kermode describe de forma tan clara es, sin embargo, la formación del canon no a través del trabajo de aceptación dentro de un conjunto

² Tomamos el concepto de “comunidad de interpretación” tal como lo describe Stanley Fish (1987)

severamente limitado de textos dotados de autoridad, sino a través de su introducción en un coloquio crítico continuado. La analogía con el coloquio o la conversación funciona en varios aspectos. (...) En lugar de estampar obras con el marchamo de autoridad, los cánones literarios proponen la entrada en el coloquio crítico de una cultura. Este coloquio no es más que un sector de una “conversación infinita”. (pp. 41-42)

La dinámica del canon, por tanto, está dada por la continuidad de ese “coloquio” que no debe pensarse al margen del debate o la controversia: vale la pena recordar el peso diferencial que, en cualquier intercambio- como lo sería ese “coloquio”- tiene el “derecho a la palabra”.³ Hay una dualidad fundamental que, lejos de ser dicotómica, parece signar los recortes canónicos, más allá del momento histórico en que se produzcan: la ligazón estrecha entre tradición y marginalidad. Noé Jitrik (1998) explica tal relación de la siguiente manera:

Si el canon es un producto del cruce de códigos previamente consagrados en varios niveles —retóricas, gramáticas, preceptivas, etcétera— es evidente que sus componentes proceden, ante todo, de una memoria cultural; este hecho propone el tema de la tradición que si bien parece estar inmediatamente anexado a la idea de canon también cubre, en ciertas condiciones, la de la marginalidad aunque, igualmente, la idea desborda uno y otro concepto en la medida en que existen tradiciones diversas que se disputan entre sí o se articulan o, al menos, confluyen para explicar una peculiaridad literaria, incluso cierta identidad. (p. 26)

De tal modo, y siguiendo también a Jitrik, puede afirmarse que la marginalidad “programada”, es decir, los proyectos marginalizantes, constituyen de hecho una tradición en el marco de los cánones: su dimensión política está dada en la condición de que se piensan como una opción en relación con el sistema literario. Así, “en lo marginal la tradición es más bien una estructura de comportamiento que reaparece bajo ciertas condiciones: los jóvenes, por ejemplo, se inician casi inevitablemente en la marginalidad y eso es una tradición” (Jitrik, 1998, p. 27).

³ “Para comprender lo que puede y no puede decirse en un grupo, hay que tener en cuenta no solo las relaciones de fuerza simbólicas que se establecen en ese grupo y que impiden a ciertos individuos hablar (por ejemplo a las mujeres) o les obligan a conquistar por la fuerza su derecho a la palabra, sino también las leyes mismas de formación del grupo (...) que funciona como una censura previa” (Bourdieu, 2001, p.110).

En virtud de lo expuesto, podríamos señalar algunos atributos que pueden considerarse como característicos del canon y de toda selección canónica. Podríamos mencionar la pluralidad de cánones que implican recortes diferenciados: un canon oficial, un canon personal, un canon accesible, un canon potencial (Fowler, 1988). No podemos, no obstante, dejar de lado el hecho de que esa pluralidad comporta, en rigor, una jerarquización intrínseca, una clara delimitación entre los distintos recorridos y agrupamientos: el canon oficial y el canon personal no se sitúan en un mismo nivel; el canon potencial constituye una especulación claramente opacada por el canon accesible.

Hay tres rasgos que, según creemos, pueden ser referidos como propios de toda selección canónica. En primera instancia, su construcción colectiva. Al respecto, Enric Sullà (1998) ha señalado que

Con todo, una selección no tendría apenas consecuencias si fuera obra de un individuo aislado y, aunque lo fuera, solo puede conseguir divulgarse e imponerse mediante la intervención de la institución. Este es, en efecto, uno de los aspectos fundamentales de la crítica del canon: la función de la institución que administra el canon: la universidad. (p. 22)

No es posible, por tanto, delimitar un recorte canónico sin hacer referencia a los conceptos de Bourdieu (1989-1990) vinculados a la conformación y funcionamiento del campo literario. *Canon y campo literario*, en consecuencia, entablan un vínculo de cercanía e interdependencia en virtud de que los textos y autores que han atravesado el proceso de canonización ocupan, en el entramado de líneas de fuerza que atraviesan el campo, una centralidad que la propia atribución de canonicidad les ha otorgado. La idea de canon, no obstante, pareciera conservar un mayor estatismo, en buena medida más alejado de las luchas que entrafía la compleja dinámica del campo. Pese a eso es imprescindible recordar que los criterios de canonización constituyen una convención construida desde las instituciones, entre las cuales la universidad, tal como señala Sullà, desempeñan un papel de sustancial importancia.

En tal sentido, será viable retomar, como eje de discusión, el planteo de Bloom (1996). Según este autor

El canon, una vez lo consideremos como la relación de un lector y escritor individual con lo que se ha conservado de entre todo lo que se ha escrito, y nos olvidemos de él como una lista de libros exigidos para un estudio determinado, será idéntico a un Arte de la Memoria literario, sin nada que ver con el sentido religioso del canon (...) Necesitamos enseñar más selectivamente, buscar a aquellos pocos que poseen la capacidad de convertirse en lectores y escritores muy individuales. A los demás, a aquellos que se someten a un curriculum politizado, podemos abandonarlos a su suerte. (p. 27)

Esta posición, con innegable espíritu controversial, implica, en la interpretación de Sullà (1998), “exaltar la relación íntima y de base estética del lector con la obra literaria” (p. 27), la relación del lector individual con la literatura, proponiendo asimismo una concepción autotélica de la literatura según la cual, de manera autosuficiente, esta se nutre de las voces del pasado en un diálogo que pone en correlato a autores actuales y sus precursores. De tal modo, concluirá Sullà

Circunscribir a la conciencia individual, al acto solitario de la lectura, cualquier posible efecto de la literatura es con toda evidencia (y, no se olvide, con indudable finalidad polémica) sustraerla a la esfera de lo colectivo, de los valores públicos, del mismo modo que reivindicar los criterios estéticos traslada a la lucha entre textos lo que los críticos del canon escenifican como lucha de razas, clases y género a través de y mediante los textos. (p. 28)

Esta concepción del canon como escena de contiendas extraliterarias que Sullà atribuye a los críticos del canon nos induce a considerar una segunda característica del mismo: su dimensión política. El canon constituye, por lo tanto, un espacio en el que se disciernen cuestiones políticas vinculadas al estatuto otorgado a textos y autores, a qué es la literatura -en una determinada encrucijada espacio-temporal- teniendo además en cuenta que el propio concepto de *valor estético* se tiñe de la arbitrariedad que las instituciones con poder de canonización impostan en los criterios y procesos de selección.

Será propicio, al respecto, establecer un concepto de *lo político* que contribuya con intención clarificadora. Citamos, en tal sentido, a Chantal Mouffe (2007) que delimita del siguiente modo la diferencia entre *la política* y *lo político*:

Algunos teóricos como Hannah Arendt perciben lo político como un espacio de libertad y deliberación pública, mientras que otros lo consideran como un espacio de poder, conflicto y antagonismo. Mi visión de “lo político” pertenece

claramente a la segunda perspectiva. Para ser más precisa, esta es la manera en que distingo entre “lo político” y “la política”: concibo “lo político” como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a “la política” como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político. (p. 16)

De tal manera, el canon participa de ambas instancias. Su relación con lo político se establece a partir de su conformación como ámbito de antagonismos y conflictos en estrecha relación con el poder y el sistema de valores que este mismo lleva implicado. Por otra parte, la ligazón del canon con un conjunto de prácticas institucionalizadas y llevadas a cabo por instituciones con poder decisorio en el proceso de legitimación de textos lo vincula a “la política” en el sentido que Chantal Mouffe otorga al término. Lejos del planteo de Bloom, consideramos que las selecciones canónicas se operan invariablemente en un entorno en el que tales condiciones (la adscripción a “lo político” y a “la política”) siempre se manifiestan, teniendo en cuenta además que tal circunstancia ha marcado históricamente la sucesión de cánones o la modificación de un determinado canon. La politicidad, asumiendo rasgos y perfiles diversos, ha estado presente a través del tiempo y ha dejado su impronta en toda configuración canónica.

A fin de retomar la enumeración antes señalada, será necesario decir que una tercera cualidad del canon es, sin duda, su carácter limitado. Esto deriva, por supuesto, de la necesidad humana y temporal de recortar *corpora* de textos que sean accesibles, representativos y significativos a la hora de leer y transmitir, a través de la enseñanza, los valores o ideologías estéticas que se consideren relevantes. Algunas de las razones esgrimidas hacen gala de un llamativo pragmatismo, no exento de humor: “poseemos el canon porque somos mortales y nuestro tiempo es limitado. Cada día nuestra vida se acorta y hay más cosas que leer” (Bloom, 1996, p. 40). Pero más allá de esta innegable verdad, debemos considerar la afirmación de que el canon, esa lista en la que la selectividad ocupa un lugar preponderante, es básicamente, tal como muchos han afirmado, un elenco de “varones blancos muertos”. La pregunta acerca del lugar social de ciertos colectivos se refleja especularmente en la pregunta sobre su lugar en

el canon: determinados grupos étnicos y/o religiosos, minorías sexuales, mujeres. Entender su reducida presencia en términos vinculados a *lo estético* pone de manifiesto lo restringido de esta perspectiva, la incapacidad de aquellos enfoques que, pretendiendo recuperar tradiciones occidentales de prestigio, perpetúan también los mecanismos y estrategias a partir de los cuales Occidente construye al resto del mundo como “otredad”. En palabras de Walter Dignolo (1998),

el Occidente es la nueva designación, después del fin de la guerra fría, del ‘primer mundo’; el lugar de enunciación que produjo y produce la diferencia imperial y la diferencia colonial, los dos ejes sobre los que giran la producción y reproducción del mundo moderno/colonial. (p. 79)

Considerando las presencias minoritarias en el canon literario para dar cuenta de ese *carácter limitado*, puede tomarse como ejemplo el caso de las escritoras: vale la pena interrogarse acerca de su reducido número en las selecciones canónicas. La crítica feminista y los estudios literarios que asumen una perspectiva de género han abordado de manera sistemática esta problemática. No obstante, hay una disyuntiva que merece consideración al evaluar la cuestión: ¿se trata de sumar nombres femeninos al canon literario, entendiendo que estas autoras se corresponden con los “estándares” canónicos, o es necesario revisar esos parámetros de selección? Al respecto Lillian Robinson (1998) ha señalado:

(...) las cuestiones estéticas no pueden esquivarse durante mucho tiempo. Debemos comprender si lo que se reivindica es que muchos de los textos escritos por mujeres que se han redescubierto o revalorizado coinciden con los criterios existentes o si, en cambio, esos mismos criterios intrínsecamente excluyen o tienden a excluir a las mujeres y, por lo tanto, se deberían modificar o sustituir. Si esta polaridad no es, de hecho, aplicable al proceso, ¿cuáles son los motivos para presentar a un gran número de nuevas candidatas femeninas a la canonización? (p. 124)

Robinson no duda en considerar que, más allá de la introducción de nombres femeninos en las selecciones canónicas, el eje de debate productivo se refiere a “cómo la inclusión de los textos de las mujeres altera nuestra visión de la tradición” (1998, p. 127).

Esta es, precisamente, una de las cuestiones clave vinculadas con el canon: la incorporación de textos y autoras implica una modificación no solo de la conformación

del canon sino también de la mirada crítica, con la consiguiente necesidad de revisar los criterios de canonización. Tal como lo ha señalado Virginia Woolf (1993) la concreción de una “tradición femenina” ha sido sustancial no solo en la historia de la literatura sino como construcción de un camino que pudieran transitar las escritoras:

[Hacia fines del siglo XVIII] la mujer de clase media comenzó a escribir. Porque si *Orgullo y prejuicio* tiene importancia, y si importan *Media marcha* y *Villette* y *Cumbres borrascosas* tienen importancia, tiene entonces mucha más importancia de la que puedo demostrar en una hora de charla el hecho de que las mujeres en general, y no solamente la aristócrata solitaria encerrada en su casa de campo, entre sus folios y sus aduladores, se dedicara a escribir. Sin esas predecesoras, ni Jane Austen ni las Brontë ni George Eliot, podrían haber escrito como no podría haber escrito Shakespeare sin Marlowe, o Marlowe sin Chaucer, o Chaucer sin esos poetas olvidados que pavimentaron los caminos y domaron el salvajismo natural de la lengua. Pues las obras maestras no son creaciones individuales y solitarias, sino el resultado de muchos años de pensamiento en común, pensamiento del conjunto de la gente, de modo que detrás de la voz individual se encuentra la experiencia de la masa. (p. 88)

Estas palabras proponen, por consiguiente, la construcción de una tradición “solidaria” en la que las escritoras se consideren tributarias de sus predecesoras. A diferencia del planteo de Bloom (1973), la “angustia de las influencias” no requiere el combate contra el precursor. Como sostienen Gilbert y Gubar (1998) la escritora “solo puede iniciar dicha lucha buscando activamente una precursora que, lejos de representar una fuerza amenazante que haya que negar o matar, pruebe mediante el ejemplo que es posible una revuelta contra la autoridad literaria patriarcal” (p. 64).

El canon escolar: algunas precisiones

La problemática del canon literario se complejiza al proponer el canon escolar como objeto de indagación. Las vinculaciones que se establecen entre ambos espacios apela a criterios estéticos y relaciones de poder, sumando la dimensión de un recorte particular: lo que una sociedad, en determinado momento histórico, considera digno de ser conservado, transmitido, estimado como patrimonio cultural. La literatura, en ese ámbito, se convierte en disciplina a ser abordada –enseñada- a través de unos supuestos pedagógicos, teorías acerca de la enseñanza, postulados de una didáctica

específica que tiene su correlato en la selección de un *corpus* de textos y uno modos de leer ese *corpus*. En palabras de Gustavo Bombini (2004)

Analizar la práctica compleja denominada “enseñanza de la literatura” obliga a posicionarse en relación con una doble lógica: la de las instituciones literarias en general (la investigación teórica y la crítica académicas, la crítica periodística, la tarea editorial, entre otras) y la de las instituciones educativas (entendida principalmente como una política del curriculum y una lógica de las prácticas) Tensiones, negociaciones y pactos posibles cruzarán estas lógicas y mostrarán zonas rígidas y zonas permeables en su articulación (p. 136).

Entendemos, entonces, que el canon escolar constituye una entidad con legalidad, hasta cierto punto, propia, que aporta criterios para determinar qué es legible (y como correlato, qué no lo es) en el marco de la institución escolar. Lo pensamos también en una relación de relativa autonomía con respecto al canon literario, en tanto son otras las variables que se suman para su constitución y que le otorgan una dinámica particular.

Como es notorio, en vínculo con el canon “oficial” existe un “canon potencial” que “comprende el corpus escrito en su totalidad, junto a la literatura oral que aún pervive” (Fowler, 1988, p. 97). Dentro de este canon potencial se recorta el canon accesible. Podríamos incorporar, siguiendo en este caso a Cerrillo Torremocha (2013) la noción de canon *oculto*: “recomendaciones lectoras compartidas por muchos profesores del mismo nivel educativo o, incluso, prescripciones lectoras coincidentes entre dos o más centros” (p. 28). La articulación entre estas diferentes categorías dará cuenta, en buena medida, de cuál es el sentido de los recortes que operan las elecciones canónicas en el marco de la escuela y del juego de inclusiones y exclusiones que se verifica.

Asimismo, pensar el canon escolar requiere su contextualización en esa zona de elecciones que, lejos de ser azarosas, proponen un lineamiento sujeto a determinada legalidad, a un “universo cultural” que parece naturalizado pero que, en efecto, no puede soslayar su carácter de constructo. Así, parece adecuado considerar el canon como un “arbitrario cultural”⁴, delimitando ciertas “zonas de certeza” que deben ser

⁴ Tomamos esta noción de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1996) *La reproducción. Para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara. Allí los autores realizan un análisis del sistema

analizadas en relación con prácticas y construcciones identitarias. La pregunta por la identidad (o por las identidades) no puede estar dissociada de cómo las instituciones piensan esas construcciones y cómo se piensan a sí mismas en relación con la función de promoverlas, sostenerlas y reafirmarlas. En este marco, la escuela constituye un eje fundamental en tanto su papel como generadora de lecturas (de la realidad, de los *corpora* de textos, de los procesos históricos, etc.) no puede desconocerse. Claudio Guillén (1998) explicita esto al referirse a las diversas maneras de articular la noción de “lo nacional”:

Entre todas las herramientas simplificadoras del hombre el nacionalismo es la más poderosa, la más eficaz, la que dispone de mayor número de recursos a lo largo de los años. He señalado en otras ocasiones cuáles son algunos de estos recursos, que por otra parte nadie ignora: la lengua única, la escuela obligatoria, el cuartel, el partido político, la guerra, los medios de comunicación, los deportes, la interpretación de la historia del país, cierta idea de la cultura, el concepto de literatura nacional. (pp. 422-423)

En la enseñanza de la literatura, juegan, sin duda construcciones identitarias que, apuntan a delimitaciones en base a categorías geográfico-políticas (“literatura argentina”) o basadas en la lengua (“literatura/s en lengua española”, “literatura hispanoamericana”). Estos lineamientos contribuyen a fundar recortes que se constituyen en tradiciones, de las que no debemos olvidar su carácter parcial y selectivo: en palabras de Raymond Williams (1997),

la mayoría de las versiones de la ‘tradicición’ pueden ser rápidamente demostradas en su modalidad radicalmente selectiva. A partir de un área total posible del pasado y el presente, dentro de una cultura particular, ciertos significados y prácticas son seleccionados y acentuados y otros significados y prácticas son rechazados o excluidos. (p. 138)

De este modo, la *literatura nacional* (definida especularmente frente a lo extranjero) ha sido *tradicionalmente* para la institución escolar la manifestación de una suerte de “esencia” ligada a la identidad, entendida como singular y, a menudo,

educativo considerando que la arbitrariedad cultural es constitutiva de todo proceso de enseñanza: “Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (p. 45). Tal postura ha sido revisada en tanto no permite suponer la existencia de brechas que habiliten llevar adelante acciones contrahegemónicas que posibiliten cambios.

ahistórica. Esto da cuenta de los lazos estrechos que se articulan entre literatura e identidad, en tanto la enseñanza de la literatura a través de la escuela debe responder a una demanda política – así como a un mandato social- que se estructura de manera situada en distintos momentos históricos.

En este sentido, parece fundamental mencionar el papel de las políticas de estado en relación con el canon/ los cánones construidos y promovidos desde las instituciones formadoras. La enseñanza de la literatura y su funcionalidad política e ideológica ha involucrado históricamente la intervención, en mayor o menor medida, del aparato estatal bajo la forma de lecturas obligatorias o sugeridas, campañas de promoción de la lectura, concursos literarios, lineamientos curriculares. La pregunta acerca de qué leer en la escuela debe, por tanto, resituarse en términos de formación política y formación ciudadana, intereses considerados “comunes” y propósitos, en resumen, más amplios que los de la “educación literaria”. En consonancia con esos intereses y presupuestos ideológicos la presencia del estado hace uso de su lógica particular, tal como ha señalado Mario Rufer (2016):

el estado-nación refiere a *un lugar particular de enunciación*. Hay un aparato que *habla por la nación*, que se adjudica la virtud de la representación, una paradoja en términos jurídicos y discursivos. Por supuesto que ese aparato no es unívoco, homogéneo ni maquinario. Pero en sus diferentes versiones, utiliza la ventriloquia como capacidad política. La noción de representación es la que pretende dotar de legitimidad al estado, y es también la que permite ese ejercicio de usurpación ventrílocuo: el estado puede hablar por la nación, el estado puede hablar por el pueblo. Esa amalgama histórica y contingente entre un aparato institucional y su aparente capacidad de representar el interés, es de una eficacia mucho más profunda que la mera institucionalización de la voluntad general en un aparato jurídico-político (la ciudadanía). (pp. 277-278)

Esta estrategia de “hablar por la nación” (y, agregaríamos, de “hablar la nación”, construirla con palabras) tiene en el ámbito de la escuela un carácter pregnante como núcleo de sentido que permite dotar de significatividad a una serie de conceptos y prácticas (vitales, históricas, públicas y privadas) y tiene en la literatura un material y un modo de representación que, como dijimos, articula finalidades formativas de gran complejidad. De tal manera, Bourdieu, en su artículo “Espíritus de

estado. Génesis y estructura del campo literario” (1997), explica cómo la enseñanza de la literatura cumple una función en la construcción de la idea de nación:

Y así imponiendo e inculcando universalmente (en los límites de su capacidad) una cultura dominante constituida de este modo en cultura nacional legítima, el sistema escolar, en particular a través de la literatura, inculca los fundamentos de una verdadera «religión cívica» y, más precisamente, los presupuestos fundamentales de la imagen (nacional) de uno mismo (...) La unificación cultural y lingüística va unida a la imposición de la lengua y de la cultura dominantes como legítimas, y a la relegación de todas las demás a la indignidad (dialecto). (pp.106-107)

El planteo de Bourdieu supone un interesante punto de partida: somos criaturas del Estado, moldeadas y configuradas por él. De ese modo, se dificulta pensar el mundo fuera de sus categorías: “uno de los poderes más importantes del Estado, el de producir y de imponer (en particular mediante la escuela) las categorías de pensamiento que aplicamos a todo lo que en el mundo hay, y al propio Estado” (p. 91). En tal circunstancia, nunca podrá ponerse en duda la importancia de la literatura como modo de construcción de esos “espíritus de Estado”. Y, como consecuencia, no podrá soslayarse la reflexión sobre cómo el canon escolar contribuye a este propósito.

En virtud de lo expuesto, podemos establecer algunos rasgos que consideramos sustantivos del canon escolar. En primera instancia, su carácter regulado/ no regulado según variables diversas. Es necesario tener en cuenta que las elecciones canónicas devienen de fuentes múltiples: los lineamientos curriculares jurisdiccionales, los textos y autores institucionalizados por tradiciones diversas, las definiciones de las instituciones educativas, las prácticas docentes. Momentos diferentes han determinado mayor o menor precisión y alcance de la normatividad, mayor prescripción de lecturas “obligatorias” o, incluso, la prohibición de algunos textos y autores.

En segundo lugar, y en consonancia con esas variables que hemos mencionado y que se conjugan de maneras también versátiles, podemos pensar el canon escolar como espacio de tensión que entrama presupuestos y valores de distinto tipo: desde las posibles respuestas a la pregunta acerca de qué es la literatura hasta cuestiones éticas, estéticas, axiológicas, políticas. La sola elección de un corpus de lecturas es, sin

duda, un acto político, como la enseñanza misma, y a través de ese acto el/la docente pondrá en juego su relación con el canon, su vínculo con las regulaciones y los márgenes de autonomía que se permita a sí mismo/a o que le sean permitidos. Del mismo modo esa operación supone el ejercicio de la autoridad docente, entendida como esa autoridad moral y cultural que, a través de su institución, permite a los sujetos su inscripción en la sociedad y la cultura.⁵

En tercera instancia, la heterogeneidad constitutiva del canon escolar, mediado por factores cuya disímil naturaleza es en verdad insoslayable: no solo textos y autores, sino un vasto repertorio de materiales que lo redimensionan y lo modulan: libros de texto, paratextos, recursos digitales, propuestas de lectura de diversa procedencia y en distintos soportes de circulación, entre otros. Por otro lado, una notable diversificación en la que convive la multiplicidad: clásicos y no clásicos, literatura consagrada y juvenil, letras de rock, teatro para jóvenes. Esta heterogeneidad es muy bien caracterizada por Paola Piacenza (2012) al referir que

Las relaciones entre los productos de la cultura escolar (el corpus de lectura y sus sistemas interpretantes legitimizados por la escuela), la cultura estatal (el canon crítico y accesible y los sistemas interpretantes *autorizados* por las instituciones especializadas: la cultura "oficial", "letrada" o "alta") y los productos de la cultura de masas y popular (los géneros y objetos producidos por los medios de comunicación masiva y las formas del folclore) no son unívocas sino que tienden a modificarse mutuamente en una interacción que lleva a cada una de estas formaciones a un nuevo plano de funcionamiento que afecta, además, la propia índole de la relación. (p. 118)

Por último, cabe considerar un factor decisivo a la hora de pensar el canon escolar: las propuestas editoriales. Más allá del currículo, de los acuerdos institucionales o los gustos personales, los sellos editoriales ofrecen una selección de textos y autores que se configuran como opciones de lectura y trabajo sobre las obras, campo que nos ofrece, en este caso, un particular interés.

Podríamos, en resumen apelar a una noción que Pozuelo Yvancos (1996) retoma para hablar de la historia de la literatura: el concepto de antología. Este autor explica que "el mismo género de la Historia Literaria es, en rigor, el trazado de una

⁵ Cfr. Dussel, Inés (2001)

Antología que selecciona de entre todo lo escrito aquello que merece destacarse, preservarse y enseñarse” (p. 4). El canon escolar, asimismo, puede leerse como una vasta antología que, estableciendo qué debe ser enseñado, traza normatividades y, al mismo tiempo, instala brechas de apertura.

Esto no implica que, al considerar este objeto de análisis, se clausuren los numerosos interrogantes que nos convocan a profundizar la indagación. La primera pregunta a formular supone inquirir acerca de cuáles son las exclusiones e inclusiones que el canon escolar ha propuesto y propone. Lejos del estatismo, las elecciones canónicas han estado guiadas por intereses extraliterarios y han configurado históricamente textos y autores “legibles”. Los *corpora* de textos, las elecciones canónicas han respondido así a necesidades históricamente situadas que fueron articulando ese ámbito de lo legible y trazando centros y periferias según requerimientos político-institucionales y culturales que han variado con el tiempo.

No tenemos más que echar una ojeada a la constitución histórica de la enseñanza de la literatura como disciplina escolar para dar cuenta de esto. Apelamos para ello al exhaustivo estudio de Gustavo Bombini (2004) con la finalidad de ejemplificar estas operaciones. Antes de la reforma educativa de 1884 (y según los lineamientos del plan de estudios de 1870), se trabajaba con el libro *Trozos selectos de la literatura*, de Alfredo Cosson, que contenía una gran cantidad de textos de autores franceses y latinos y unos pocos de autores americanos. En 1884, Calixto Oyuela es el encargado de reformular los planes de estudio en lo que respecta a la literatura, imponiendo un giro significativo que mantendrá su impronta durante largos años: Oyuela considera que la literatura americana está aún en sus inicios y es, sin duda, tributaria de la literatura española (“En cuanto a la literatura americana, sabido es que todo está por hacer”). Según Bombini (2004),

La operación más significativa en cuanto a la organización de la materia es, sin duda, el establecimiento de la historia de la literatura como un saber legítimo para la enseñanza en este marco, la particular organización que coloca a la literatura española como antesala para el estudio de las literaturas iberoamericanas (...) Con esta operación de historización se inaugura a su vez la progresiva tendencia hacia la nacionalización del currículum, que encuentra en la literatura un material ideológico maleable, útil para la inculcación. (p. 43)

De tal manera la literatura y su enseñanza han sido funcionales a propósitos variados. La “pureza” lingüística ha sido uno de ellos, con la idea de ejemplaridad de la literatura española en los usos idiomáticos frente a la pluralidad de voces, acentos y registros que aportó el aluvión inmigratorio. La literatura como modo de inculcación, tal como lo señala Bombini, ha marcado la historia de su enseñanza y los distintos momentos de formación y cambio del canon escolar.

La operación fundacional de Oyuela ha sido considerada como un gesto pregnante en la conformación de la literatura como contenido de enseñanza. De este modo, Inés Dussel (1997) hace referencia a la formación del canon literario escolar en función de intereses que modelan su configuración:

Podría decirse que Oyuela produjo un canon literario que iba a tener considerable duración en la enseñanza de la literatura. Planteó la especificidad del discurso literario escolar, de acuerdo a las funciones sociales que creía debía cumplir la enseñanza de la literatura: moralización, formación de identidades nacionales (en este caso, sobre todo de tinte hispanista e iberoamericano, más que "argentina"), y formación de perfiles culturales "civilizados". Oponiéndose y negándose a movimientos y transgresiones de los órdenes instituidos de clasificaciones e identidades que estaban teniendo lugar, como la emergencia de otras formas literarias y de autores "no legítimos" -ya fuera por su género, por su nacionalidad o por su origen social-, Oyuela construyó un canon literario que fuera capaz a la par de controlar y disciplinar estas transgresiones (casi excluirlas de los límites de la experiencia), y de producir una nueva subjetividad modernamente aristocrática. (p. 44)

En el planteo de la autora vemos con claridad cómo la enseñanza de la literatura no ha apuntado solo a “disciplinar” el ámbito literario, trazando límites entre lo prestigioso/no prestigioso, entre aquello que es o no digno de convertirse en objeto de transmisión cultural (a través de la exclusión de géneros, autores, obras, etc.). También una intencionalidad de regulación social, cuyo resultado pretende ser la producción de subjetividades de cierto tipo, ha tenido en la literatura una herramienta a la que apelar. Este propósito, que aparece en principio dotado de un carácter abstracto, no puede ser desestimado si pensamos en la escuela como productora, a su vez, de marcas que se inscriben en los *cuerpos* de los sujetos a través de medios y

estrategias diversos.⁶ El canon literario escolar ha comportado, por lo tanto, estrategias vinculadas a este disciplinamiento de las subjetividades y, por ende, de los cuerpos.

Algunos corolarios

Hemos dejado de lado algunas cuestiones que también podrían contribuir al análisis del canon escolar y- por qué no- del canon literario: la cuestión del mercado –cómo juega en relación con las lecturas escolares y extraescolares-, los géneros y los mecanismos de legitimación que los sancionan como legibles, dentro y fuera de la escuela- la literatura juvenil, la noción de clásico, cuya larga tradición tiene un fuerte anclaje en el canon escolar.

Con respecto a esto último, a esas presencias imprescindibles, hay también posiciones encontradas. Sería tal vez oportuno recurrir a una cita que proporcionan Carola Hermida y Mila Cañón (2002). Retomando palabras de Beatriz Sarlo, nos dicen que

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 (...) 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 a

⁶ Baquero, Diker y Frigerio (2007) se refieren a esto al explicar como el “canon” de saberes académicamente legitimados –frente a saberes excluidos- tiene su correlato en los diversos *cuerpos* que transitan por las instituciones educativas: “La dominación cultural que la escuela pública desplegó a lo largo del siglo XX afectó los cuerpos productivos y los cuerpos ciudadanos, haciéndolos subalternos a las redes de disciplinamiento inscriptas en la forma escolar hegemónica. Toda práctica ciudadana y productiva se despliega en un nudo de tensiones culturales, deja ver espacios de conflicto, crisis e injusticias que se condensan en las desigualdades sociales: ésta es la razón por la cual dichas prácticas no podían ser aceptadas como reguladores del contrato pedagógico. La escuela pública postuló un orden escolar que subordinó la vida del cuerpo (productivo y ciudadano) a un orden somático leído desde condiciones morales y políticas de control disciplinario. Por la puerta grande ingresaban los cuerpos legítimos que circulaban por los surcos de las rutinas prescriptas en la ocupación escolar del territorio consagrado y por la puerta chica lo hacían los contracuerpos ilegítimos de los niños marcados por el trabajo inmisericorde, los patrimonios de clase inscriptos en la piel y demás marcadores de identidad somática (...)” (p. 248).

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". (p. 8)

Hermida y Cañón no dejan, no obstante, de interrogar este supuesto, interpelando la idea de que los *corpora* de obras y su organización no sean un problema de enseñanza, un campo de intervención posible a la hora de pensar qué leer en el marco de la enseñanza obligatoria. Esto implica tener en cuenta una variedad de prácticas de lectura que, lejos de dar por supuestas elecciones canónicas, cuestionan la configuración misma del canon escolar delineando "uno distinto, más dinámico y permeable, abierto a lo nuevo, a lo que ocasionará disputas, a lo que, en definitiva, consolidará auténticos lectores" (p. 9).

Esta última afirmación de las autoras nos lleva a considerar, precisamente, que la formación de lectores ha sido, en las últimas décadas, la finalidad primordial de la educación literaria, propiciando enfoques renovadores del canon escolar y estimulando modos de organización de los *corpora* que divergen de la tradicional ordenación cronológica y la inscripción de obras y autores en un marco de periodización. Esta mirada incorpora el concepto de "construcción de sentido" como operación privilegiada y compleja y a llevar a cabo por parte del receptor. Operación que, más allá de lo cognitivo, supone la pertenencia siempre situada a un universo sociocultural determinado y la posibilidad de dialogar con otras voces.

Indagar sobre el canon escolar supone reconocer la necesidad de confrontarlo: esto es apelar al reconocimiento de esa dimensión de lo político que lo constituye y considerarlo como zona de posible apertura y negociación. La tarea que se impone invita a revisar el concepto de lecturas "obligatorias" de interpelar la noción acerca de "aquello que hay que leer". Deconstruir las razones de esa inapelable necesidad implica resituar la tradición, entenderla como "una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural" (Williams, 1997, p.137).

Referencias bibliográficas

- Baquero, R., Diker, G. y Frigerio G. (Comps.) (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Bloom, H. (1996) *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Bombini, G. (2004) *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (enero -diciembre, 1989-1990). El campo literario. Prerrequisitos críticos y principios de método. *Criterios* (25-28), pp. 20-42.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (pp. 91-125) Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. y Passeron J. C. (1996). *La reproducción. Para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Cavalari, H. M. Y García, G. P. (2003). *Las estrategias del orden. Análisis de la cuentística de Liliana Heker*. Buenos Aires: Simurg.
- Cerrillo Torremocha, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 18, pp. 17-30.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO-Universidad de Buenos Aires.
- Dussel, I. (2001). Repensando la crisis moral de la escuela: hacia una historia del presente de la educación moral. En E. Antelo (Comp.), *La escuela más allá del bien y del mal* (pp. 31-54). Santa Fe: Ediciones AMSAFE.
- Fish, S. (1987). Is There a Text in This Class? *Is There a Text in This Class?: The Authority of Interpretive Communities* Cambridge. Mass. Harvard University Press. 303-321.
- Fowler, A. (1988). Género y canon literario. En M. A. Garrido Gallardo (Ed.), *Teoría de los géneros literarios* (pp. 95-127). Madrid: Arco Libros.
- Gilbert, S. y Gubar S. (1998). *La loca del desván. La escritora y la imaginación literaria del siglo XIX*. Madrid: Cátedra.

- Guillén, C. (1998). Europa, ciencia e inconsciencia. *Múltiples moradas. Ensayos de literatura comparada* (pp. 369-426). Barcelona: Tusquets.
- Harris, W. (1998). La canonicidad. En E. Sullà (Ed.), *El canon literario* (pp. 37-60). Madrid: Arco Libros.
- Hermida, C. y Cañon M. (junio, 2002). Conformar el canon literario escolar. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 150. Madrid: Fontalba, pp. 7-12.
- Jaume, A. (agosto, 2013). El sentido del canon. *Letras Libres* (143), pp. 70-78.
- Jitrik, N. (1998). Canónica, regulatoria y transgresiva. En S. Cella (Comp.), *Dominios de la Literatura. Acerca del canon* (pp. 19-41). Buenos Aires: Losada.
- Kermode, F. (1998). El control institucional de la interpretación. En E. Sullà (Ed.), *El canon literario* (pp. 91-112). Madrid: Arco Libros.
- Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 55-85). Buenos Aires: CLACSO.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piacenza, P. (2012). Lecturas obligatorias. En G. Bombini (Coord.) *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza* (pp. 107-124). Buenos Aires: Biblos.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1996). Canon: ¿estética o pedagogía? *Ínsula. Revista de Letras y Ciencias Humanas*, 600, pp. 3-4.
- Robinson, L. (1998). Traicionando nuestro texto. Desafíos feministas al canon literario. En E. Sullà (Ed.), *El canon literario* (pp. 115-137). Madrid: Arco Libros.
- Rufer, M. (2016). Nación y condición poscolonial: sobre memoria y exclusión en los usos del pasado. En K. Bidaseca (Coord.), *Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente* (pp. 275-296). Buenos Aires: CLACSO.
- Sullà, E. (1998). El debate sobre el canon literario. En E. Sullà (Ed.), *El canon literario* (pp. 11-34). Madrid: Arco Libros.
- Williams, R. (1997). Tradiciones, instituciones y formaciones. *Marxismo y literatura* (pp. 137-142). Barcelona: Península.
- Woolf, V. (1993). *Un cuarto propio y otros ensayos*. Buenos Aires: A-Z Editora.