

---

Porfirio, C. E. (junio, 2020) "Teoría literaria: el canon escolar como lectura del mundo". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 10 (5), pp. 122-134.

**Título:** Teoría literaria: el canon escolar como lectura del mundo

**Resumen:** La teoría literaria ocupa un espacio importante en cuanto a la relación tiempo-dificultad en la formación docente inicial. Muchas veces los espacios curriculares dedicados a su estudio se viven como lejanos a la práctica real del aula, tal vez en el entendido de que hacer jugar la teoría literaria en las clases es "reproducir" lo que se estudia en los institutos. Este hecho sumado a que durante años el canon escolar fue considerado como uno de los limitantes para los docentes —expertos o novatos— de Lengua y Literatura, nos encontramos básicamente frente a una pared de concreto que no se puede atravesar.

Es necesario un trabajo de resignificación de las prácticas de lectura y escritura a través de la teoría literaria por parte de los docentes como condición previa a la selección de un canon escolar siempre nuevo, acorde a las inquietudes de profesorado y alumnado y con un objetivo claro: la educación —a través del estudio de la literatura con las herramientas adecuadas a su especificidad— de sujetos que "leen" y construyen el mundo, es decir, que hacen cultura.

**Palabras clave:** Teoría literaria, canon, lector, desafío lingüístico, resignificación.

**Title:** *Literary Theory: Canon As a Means to "Read" The World*

**Abstract:** *Literary theory plays an important role in terms of time-difficulty requirements in the initial teacher training studies. Those subjects related to literary analysis are considered detached from the real classrooms and thus left quite forgotten when teaching literature at secondary schools. Along with this fact, school canons are considered rather a limitation for teachers, thus we face a dangerous combination that let us facing a wall made of concrete, very difficult to go through.*

*The resignification of the teachers' practices of reading and writing through the actual use of literary theory is needed as a previous step to the selection of an-always- new-school canon, according to the concerns of both teachers and students and with a clear*

*objective: the education - through study of literature - of students who “read” and build the world, i.e., who make culture possible.*

**Keywords:** *Literary Theory, Canon, Reader, Linguistic Challenge, Meaning.*

## Teoría literaria: el canon escolar como lectura del mundo

Cecilia Elena Porfirio <sup>1</sup>

### Leer a través del canon

Una cierta concepción de la lengua y la literatura presupone una forma de leer la realidad en la que estamos inscriptos. Durante muchos años en las aulas de la escuela secundaria se estudiaron *de memoria* los rasgos propios de los movimientos literarios para luego *analizar* las obras de los *autores canónicos* que hacían las veces de “portavoces oficiales” de la *buena* literatura, el *buen* uso de la lengua; es decir, se asistía a un uso más bien normativo de la literatura. Esto presupone un modelo general en el que el estudiante-lector no tiene necesidad —como dice Bombini (2006)— más que de “sobreimprimir ideas preexistentes” a lo que está leyendo, es decir, no se trata aquí de un trabajo de lectura real de la circunstancia que lo rodea que implicaría poner en juego la subjetividad, los saberes, las inquietudes y falencias entrando así en diálogo con ese texto que pide ser interpretado cual pieza musical y no solamente decodificado. En palabras de Jean-Marie Privat (2001),

esta didáctica legitimista puede resumirse así: la salvación cultural está en la lectura de grandes obras, en ellas mismas y por ellas mismas [...] dentro de esta perspectiva no se acepta tampoco la interrogación sobre las modalidades de diversos lectorados, sobre sus inversiones, apuestas y deseos profundamente diversos (p.48).

En una concepción de trabajo con la literatura en la que la idea del canon está más ligada a un “deber ser” que a una propuesta de lectura, la teoría literaria es una lista más de conceptos a memorizar, un área ajena no solo a los estudiantes de nivel medio sino también a quienes están siendo formados como docentes. La aplicación significativa de la teoría se ve reservada probablemente a unos pocos con más capacidad académica. Es decir, una enseñanza de la literatura como conjunto de reglas a aplicar presupone una teoría literaria también aplicacionista que deja de lado la

---

<sup>1</sup>Profesora y Licenciada en Letras (UBA). Profesora de Prácticas del Lenguaje y Literatura nivel secundario desde 2003. Profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura y de Campo de la Formación en la Práctica Profesional en ISMFDyT N° 8034 de Escobar. Correo electrónico: profesora.porfirio@gmail.com

pregunta por el sentido de la disciplina y el modo de trabajar con ella.

Consecuentemente, una enseñanza de la literatura así no incluye, deja afuera; no enciende el alma humana, la apaga. Una teoría literaria que trabaje con esta concepción de literatura en el aula no ayuda a “comprender mejor los hechos” sino que funciona como un corset: tarde o temprano no permite respirar. De hecho —al decir nuevamente de Privat—, “este sistema pedagógico y culturalmente conservador, en el que la autoridad de los textos es reforzada por la autoridad del lenguaje del maestro, tiene el triste privilegio de no conservar a la mayoría de sus lectores una vez pasada la obligación escolar” (p.48).

Hoy este canon escolar tal vez no sea tan “impenetrable” como hace cuarenta o cincuenta años, pero de alguna forma parece aún predominar una oferta escolar de textos y también de modos de aproximarse a ellos más vinculados con un modelo tradicional<sup>2</sup> en el que la literatura se vuelve más una excusa para un trabajo mecánico con la lengua y no para la exploración de un significado nuevo en un contexto de lectura también nuevo. En vez de desplegar las distintas posibilidades que ofrece una currícula algo más flexible como la que tenemos disponible hoy y una forma de entender la lectura como acto de comprensión, de interpretación -en resumidas cuentas- de asignación de sentido, preferimos seguir con lo ya establecido.

Los docentes novatos -en líneas generales- parecen optar por los textos que han elegido sus predecesores, aun si no tienen motivos propios para proponerlos a sus estudiantes; los docentes con más experiencia muchas veces -por simplificar su ya engorroso trabajo- repiten año tras años programas que no replican ni sus propias lecturas, ni sus intereses ni sus formas de leer. Así, la posibilidad de cambio es real desde la teoría pero no ocurre en la práctica.

### **La teoría literaria: una herramienta para leer(se) en el mundo**

Ahora bien, para poder dar un paso más en esta cuestión ciertamente inabarcable, recortemos el canon escolar simplemente a la lectura de los clásicos. Lo que ahora

---

<sup>2</sup> Sin duda el mercado editorial favorece esta situación ofreciendo material segmentado y ajustado en muchas oportunidades a los textos clásicos, dejando afuera la opción de la literatura infanto-juvenil; y tampoco podemos olvidar que los mismos anexos con sugerencias de los diseños curriculares hacen una oferta similar, aunque agregan una lista de “otros autores” contemporáneos.

digamos en relación a la enseñanza de textos de clásicos de todos los tiempos podrá ser aplicado luego a cualquier otro corpus. Con el mismo fin, pensemos a la teoría literaria como una suerte de lente a través de la cual observar el hecho literario en el aula; es decir, pensemos a la teoría literaria como una herramienta y a nosotros mismos -con ella en mano- en un taller. ¿Qué es lo que podría ver cualquiera que entrara a ese taller en el que se trabaja con herramientas -teorías literarias- y una materia prima -canon clásico? ¿Verían personas dando vueltas y “martillando” sin propósito en cualquier lugar? ¿O se verían sujetos construyendo algo nuevo, artesanos por doquier?

No se trata aquí de decir “no” a los clásicos en las aulas secundarias; decimos “sí, pero no solamente”, decimos “sí” pero ofrezcamos también el instrumento para trabajar ese clásico -y cualquier otra obra-, es decir, demos un lugar a esa teoría literaria que nos ha acompañado tantos años en nuestra formación para que también tenga algo que decirle hoy a nuestros alumnos. No necesitamos solamente una nueva mirada sobre el canon, también nos urge reincorporar un método de trabajo con ese canon.

En cuanto al primer aspecto, Cerillo (2016) nos da la clave de acceso para animarnos a pensar un canon escolar con “intromisiones” de textos nuevos en nuestras aulas, aquel que ofrece un *desafío lingüístico para cada momento educativo*:

los jóvenes debieran enfrentarse a la lectura de textos de contrastada calidad literaria que pongan “desafíos” lingüísticos (comprensivos e interpretativos), de modo que la lectura resulte estimulante: textos que puedan despertar emociones, plantear preguntas, proponer retos intelectuales, aportar nuevos conocimientos y ayudarles a recorrer su itinerario de lectores competentes y literarios (p. 88).

El desafío lingüístico se entiende en términos de desarrollo de la capacidad de comprender, interpretar y resignificar lo que se lee; desafío en tanto que se desconocen ciertos “procedimientos” de construcción verbal más frecuentes en el discurso literario y al explorarlos, estructurarlos y aplicarlos se vuelven propios ampliando el esquema mental preexistente. ¿No resuenan, por ejemplo, las teorías de la recepción en este “interpretar y resignificar”? ¿No hay acaso un Roland Barthes susurrando al oído que el sentido es socialmente creado y que traspasa al texto? No es necesario hacer un esfuerzo ingente por vincular la teoría literaria con el canon en el aula: de hecho, ya está ahí como parte de esta capacidad humana de acercarse a lo textual.

Hagamos otra pregunta: ¿qué pasaría si tomáramos la teoría de los géneros

discursivos como punto de partida en una clase? Sabemos que cada género tiene su clave de lectura y de escritura, como si fueran pequeñas pistas con las que armar y desarmar un dispositivo. ¿Habría algún beneficio en explorar el canon escolar a la luz de la propuesta bajtiniana? Definitivamente sí. De hecho, al pensar las beldades de una teoría literaria como la anterior en clave “lectura-escritura”, nos encontraremos con algunos elementos -destacados por Frugoni (2017)- que se potenciarían exponencialmente al verse atravesados por ella:

- a. *Estrategias propias para dar cuenta de los problemas y limitaciones retóricas*: el lector encuentra dificultades que debe resolver, sean de comprensión en un primer nivel de sentido, de organización de contenido o estructuras planteadas por el escritor, cuestiones propias del género que está leyendo, lo cierto es que en el trabajo con la literatura se comienzan a activar formas nuevas de resolver el sentido de lo que se lee.
- b. *Adquisición en la práctica*: Estas nuevas formas se activan —si estaban latentes— o se adquieren siempre en el uso, en el ejercicio de la lectura, de la asignación de un significado personal, en esa transacción de sentido entre la voz del texto y la propia. Este “entrenamiento” de resignificación de la palabra ajena se da frecuentemente más dentro de las clases de literatura que fuera de ellas, aun cuando no debiera ser una práctica exclusiva de la disciplina sino que parta de ella para ser hábito, moneda corriente en todas las otras.
- c. *Nuevas relaciones entre los temas tratados y vínculos con otros conocimientos*: al enfrentarse a la lectura de distintos géneros y tal vez con distintos propósitos pero con las estrategias que ha podido adquirir y desarrollar, el lector comienza a vislumbrar más sentido del que inicialmente percibía, comienza a tejerse en su mente la red de relaciones entre todas sus lecturas, sean estas literarias o no. Una lectura hace eco de otra y de otra y de otra.

Si utilizamos del universo de la teoría literaria aquello que sirva como puerta de acceso al hecho literario, estaremos habilitando también una lectura y una escritura como los procesos lingüísticos íntimamente ligados a los procesos de pensamiento que son y no como actividades reducidas a una mecánica sin sentido.

Dicho esto, preguntémonos: cuando enseñamos en nuestras clases desde los mitos griegos pasando por *Odisea*, *Edipo Rey*, *El Quijote*, *Bodas de Sangre*, *Juguete*

*rabioso* hasta llegar a *El túnel* —solo por nombrar algunos clásicos del canon escolar—, ¿ofrecemos a nuestros alumnos una forma gradual (en extensión, dificultad lingüística, capacidad de comprensión según su ámbito) de acercamiento a esos textos que nos asegure que todo lo antedicho se pueda favorecer? Es decir, ¿les permitimos acceder a esa “materia prima” -que es la literatura- con las herramientas necesarias con la que hacer cosas nuevas, es decir, con la que construir sentidos propios de los ajenos? ¿Les ofrecemos esos “utensilios especiales” con los que maniobrar y recrear la palabra con la que se encuentran en los textos? La teoría literaria es como una cocina llena de estos utensilios: solo hace falta saber cuál utilizar.

Es necesario interrogarnos sobre nuestra propia relación con la lengua y la literatura, pero también con la relación -o la no-relación- con la teoría literaria. Si nosotros la vivimos como un obstáculo que sortear, difícilmente se vuelva una herramienta en el aula con la que abrir y leer el mundo.

### **Una teoría literaria para un lector-mediador**

Creemos que hacer una propuesta con estas características de profundización gradual en el manejo de dispositivos de la lengua y su consiguiente desarrollo de esquemas de pensamiento a través de la teoría literaria implica, primeramente, pensarse “docente lector”: agente experimentado no solo en las trabas textuales y las estrategias para sortearlas, en los avances interpretativos y los procedimientos que lo permitieron, en qué propuestas teóricas son más funcionales a cierto desafío, sino también en su propio ser lector, sus gustos, sus rechazos, las concepciones que tiene sobre la literatura, sobre el adolescente como lector, en fin, sin cuestionar nuestra postura frente a nuestra disciplina siempre será más fácil repetir el canon que han dejado otros. Y así, de a poco, casi sin darnos cuenta, vamos volviendo estáticos recorridos lectores que originalmente tal vez no lo fueran, vamos cristalizando las mismas formas de leer, los mismos textos, con el mismo sentido. No es que esté mal seguir huellas, el problema es que no queden las nuestras.

En otras palabras, podemos enseñar el concepto de la “muerte del autor”, pero que nuestra palabra siga siendo la única que vale; podemos presentar la teoría de la recepción pero no favorecer ni procedimientos ni espacios para escuchar lo que tienen nuestros lectores para decir; podemos estudiar en clase el concepto de mimesis desde

Aristóteles hasta Pampillo y después volver al cuestionario de comprobación de lectura tradicional en vez de explotar con el material que nos da la realidad misma el tema de la representación. Evidentemente, de ser así, por más apertura que exista social, cultural e institucionalmente para la conformación del canon escolar según los actores involucrados en el trabajo con él, seguiríamos en un círculo vicioso. Podríamos incluso buscar un canon ad hoc para cierta población y aun así obstruir la lectura del mundo: cambiar la lista de textos a enseñar sin hacer lo propio con el canon de procedimientos, y las aproximaciones a los textos, repetiríamos el vaciamiento de sentido que intentamos evitar.

Un docente lector que —además— percibiera el trabajo con la teoría literaria como parte de un proceso de construcción y transformación de sentido por cuanto es capaz de “transformar los esquemas de conocimiento del ser humano” (Robledo, 2010, p. 17) se reconocería haciendo una experiencia cultural tan potente que le sería imposible no comunicarla. Necesita dar lo que tiene como si fuera una “teoría del rebalse” aplicada a la experiencia literaria: este docente ha entrado en la realidad, ha podido “leer el mundo” a través de la literatura con tanta profundidad que ahora lo que ha visto, pensado y vivido “sale por sus poros”. Esta potencia indefectiblemente comunica, educa.

Todo profesor y toda profesora de Literatura además de ser un agente que se define lector se vuelve, entonces, mediador cultural, uno privilegiado debido al manejo de la disciplina que —como ya se dijo en el apartado anterior— le permite “asumir la pedagogía de la lectura y la escritura ya no como un problema de enseñanza de un código sino como un reto más complejo [...] formar a todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita” (Robledo, 2010, p.41). Esta mediación no es automática de forma tal que decir “lector” sea equivalente a decir “mediador”. Muy por el contrario, el docente lector deviene mediador solo a través de un trabajo previo que -creemos y experimentamos- el solo aprovechamiento de la teoría literaria puede facilitar.

Para ofrecer una alternativa de lectura propiciada por la misma comunidad educativa, el docente debe comenzar mirando lo que existe, el recorrido ya hecho: el propio, el de los estudiantes, el de la cátedra que dicta, el de la institución. Todos estamos inmersos en una tradición. Negarla no nos llevará a una novedad, muy por el contrario nos dejará sin un suelo fértil donde hacer crecer otra cosa. ¿Qué podemos ofrecer a nuestros alumnos de nuestro propio mundo de lecturas? ¿Qué de lo que



ofrecen los diseños curriculares o los programas ya existentes en la institución todavía tienen algo para decir? ¿Qué tradición tienen nuestros estudiantes para poner en juego en la clase? A menudo cuando pensamos el corpus literario para nuestro trabajo dejamos afuera muchas posibilidades valiosas, como lo pueden ser

textos no incluidos en la historia de la literatura, textos que cuestionan los cánones para la literatura escolar (gramaticales, éticas, políticas). También los textos del docente como lector (aquel lector-escritor clandestino que era cuando inició sus estudios en letras) y que vacila en incluir su literatura porque la rigidez de los programas de estudio y/o la poca flexibilidad de sus jefes de departamento y/o la posible sanción de los inspectores y otras autoridades se lo impiden. (Bombini, 2009, p. 42).

Parte de esta tradición que heredamos, que nos teje -nos guste o no- como hijos de la palabra es la teoría literaria. ¿Por qué negarla, por qué dejarla afuera acusándola a veces de oscura y lejana a nuestros estudiantes? ¿Les son acaso el concepto de narrador y narratario ajenos? ¿Y qué hay del tiempo del relato y el tiempo de la historia? ¿No viven ellos en su propia carne estos tiempos cuando “narran su vida” cada día?

Sin duda la tradición cobra significado en la actualización del uso, pero primero hay que reconocerla, hay que mirarla, tomar de ella lo que más nos sirva. Sin la pregunta por el sentido de lo que existe es muy difícil hacer propuestas superadoras que efectivamente se ejecuten ya que ellas suelen surgir como respuesta a inquietudes que las ofertas anteriores no han podido cubrir.

Primer paso, la tradición. Segundo paso, escuchar:

Escuchar, así como leer, tienen que ver con el deseo y con la disposición a recibir y valorar la palabra de los otros en toda su complejidad, o sea, no solo aquello que es aceptable, tranquilizante o coincidente con nuestros sentidos sino también lo que discute o se aleja de nuestras interpretaciones o visiones del mundo (Bajour, 2014, p.12).

No podemos proponer una novedad si no conocemos previamente el deseo, las inquietudes, las frustraciones de quienes serán parte de nuestra travesía lectora en la escuela. La mirada previa a la tradición nos ayuda a entender con qué contamos para empezar. La escucha atenta a los estudiantes nos permitirá delinear el canon que queremos. Esto redundará en un beneficio para toda la comunidad de lectura: “Los mediadores que en experiencias de lectura compartida aprenden a oír entre líneas construyen puentes y confían en las voces, los gestos y los silencios de los lectores”,

afirma Bajour (p. 12) y los lectores, por su parte, aprenden a cuestionar los textos, interrogarlos, en definitiva, aprenden también a descubrir intereses, necesidades y modos de lectura propios y ajenos. En este sentido —nos dice la autora— “leer se parece a escuchar” (p. 23).

### **En síntesis**

No tendrá sentido sostener la enseñanza de ningún canon, ni de ninguno de los conceptos de la teoría literaria, si con ellos no se logra ahondar en la interpretación del mundo, ampliar la mirada sobre nosotros y los demás.

Para que esto último se dé —hemos dicho—, debe haber un desafío lingüístico paulatino que nos permita “encontrarnos y repensarnos” mutuamente en nuevas estructuras de pensamiento para luego leer al mundo. En definitiva —dice Cerrillo—, la enseñanza de la literatura debe entenderse como un proceso de “educación literaria” para acceder a una forma de comunicación [la literatura] que usa un lenguaje especial y que transmite un mensaje estético verbal, es decir, lectores con competencia literaria, con capacidad de interpretar y analizar, lectores con capacidad también de valorar y enjuiciar una obra literaria (2016, p.15). La teoría literaria no puede quedar fuera de esa forma especial de educación. Si le permitimos ser parte constitutiva de nuestro quehacer en el aula, nos permitirá conocer distintos modos de pensar la realidad y a nosotros en ella.

Desde ya que la literatura como forma de conocimiento pone en juego el uso de conceptos que “deben ser analizados en las obras de modo que los estudiantes puedan realizar un proceso que les permita identificar estilos, poéticas [...] discusiones con otras posturas frente a la literatura” (DGCyE, 2011, p. 12), pero nuestra tarea docente debe tener como norte la educación de sujetos que hacen cultura, que construyen conocimiento, avanzan en conceptualizaciones adquiriendo y desarrollando hábitos y estrategias de pensamiento (p.12). En ese sentido, todas las decisiones de corpus teórico-literario debieran concebirse como “acto educativo cultural” (Petit, 2001) que consista en

ofrecer más a menudo situaciones en las que el joven lector descubrirá por exploración personal y progresiva socialización placeres legítimos. Esta didáctica cultural es conducida a abrir el corpus de los libros propuestos y sugeridos incluso tolerados [...] y tiende a privilegiar la convivencia entre lectores y la originalidad o incluso inventiva de cada lectura (p.50).

En resumidas cuentas, se vuelve imperativo cuestionar nuestras propias propuestas de lectura en las aulas, así como también nuestro canon literario “privado”, nuestros modos de aprender y leer al resto; cuestionar además las propuestas que recibimos de quienes nos precedieron en las aulas, movidos -como siempre- por un ánimo positivo que plantea preguntas y más preguntas con el deseo profundo de conocer en profundidad lo que recibimos, cómo lo recibimos y también lo que tenemos para dar y cómo darlo.

## Referencias bibliográficas

- Bajour, C. (2014). Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura. En: *Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura* (pp.9-26). Buenos Aires, Argentina: El Hacedor.
- Bombini, G. (2001) Literatura en la escuela. En: Alvarado, M. (coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp.53-74). Buenos Aires, Argentina: Manantial
- Bombini, G. (2009) Gris de ausencia. En: *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura* (pp.37-47). Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Bombini, G. (2015) Un tema para la didáctica de la literatura: la cuestión del canon. En: *Textos retocados* (pp.113-120). Buenos Aires, Argentina: El Hacedor.
- Cerillo, P. (2016). La competencia literaria. En: *El lector literario* (pp. 27-29). Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Cerrillo, P. La lectura de los 'clásicos' En: *El lector literario* (pp. 101-106). Buenos Aires, Argentina: FCE.
- DGCyE (2011) Literatura y su enseñanza en el ciclo superior de la escuela secundaria. En: Diseños Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Literatura, 6° Año (pp. 9-1).
- Eichenbaum, B. (1923). La teoría del método formal En: Todorov, T. (2004) *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (pp. 31-76). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI
- Frugoni, S. (2017). Escritura como práctica sociocultural. En: *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela* (pp. 61-76). Buenos Aires, Argentina: El Hacedor
- Labeur, P. (2007). Ordenar la biblioteca: el problema de la selección de los textos literarios para formar lectores. En: *Actas del Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp.135-139). Buenos Aires, Argentina: UNSAM.
- Petit, M. (2001). Lectura literaria y construcción de sí mismo. En: *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público* (pp.6-17) Buenos Aires, Argentina: FCE.

- Petit, M. (2015). "¿Para qué sirve leer? En: *Leer el mundo* (pp.41-68). Buenos Aires, Argentina: FCE
- Privat, J. M. (2001). Sociológicas de la enseñanza de la lectura. En: *Lulú Coquete*, Año 1, N° 1, (pp.49.-63). Buenos Aires, Argentina.
- Robledo, B. (2010). Lectura como práctica cultural y social. En: *El arte de la mediación. Espacios y estrategias para la promoción de lectura* (pp.15-28). Buenos Aires, Argentina: Editorial Norma.
- Seppia, O. et al. (2009). Literatura, niños y jóvenes. En: *Entre libros y lectores I. El texto literario* (pp. 11-45). Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.