



Escuela media, canon y consumos culturales. Reflexiones en torno a las últimas décadas de educación literaria

Nieto, Facundo

Universidad Nacional de General Sarmiento
Instituto de Enseñanza Superior N° 2 "Mariano Acosta"

fnieto@ungs.edu.ar

Fecha de recepción:

11/05/09

Fecha de aceptación:

05/04/10

Palabras clave:

escuela secundaria,
enseñanza de la
literatura,
libro de texto,
cambio cultural,
cultura de masas

Keywords:

*secondary schools,
literature education,
textbook,
cultural change,
mass culture*

Resumen

Una lectura comparativa de los libros escolares para la enseñanza de la literatura que circularon en el ámbito de la escuela media argentina en los años de la transición democrática y de aquellos manuales editados luego de la reforma educativa impuesta por la Ley Federal de Educación (1993) permite observar transformaciones fundamentales. Estos cambios no solo se vinculan con las obras y los autores seleccionados para su lectura en el aula, sino también con los criterios teóricos, didácticos y culturales a través de los cuales se construyó —en los '80 y en la actualidad— ese canon literario escolar. En efecto, las variaciones operadas en la selección de autores, obras y géneros revelan aún cambios más profundos: aquellos vinculados con diversas concepciones subyacentes en el diseño de un corpus para la enseñanza de la literatura en la escuela media. En el presente ensayo se propone una interpretación posible acerca de los cambios en los criterios que determinaron la construcción de un canon literario para la escuela media argentina. Se consideran especialmente las transformaciones experimentadas en tres aspectos que conforman esos criterios: las representaciones del poder en la escuela, del gusto literario y de los objetos considerados culturalmente legítimos.

I. Introducción

Durante las últimas décadas —fundamentalmente desde la transición democrática— se produjeron en nuestro país importantes transformaciones en el ámbito educativo. Efectivamente, la escuela media de 2009 poco tiene en común con la de comienzos de los ochenta, no solo

porque la escuela de aquella época sufría las consecuencias de la peor dictadura en la historia latinoamericana, sino porque, paradójicamente, aún gozaba de un prestigio material y simbólico que hoy desconoce. No es propósito de este trabajo abundar en comparaciones de un alcance tan amplio, sino pensar las dos escuelas con una mirada circunscripta al ámbito de la enseñanza de la literatura y, en particular, al problema del canon literario. No se trata tampoco de un trabajo comparativo entre los textos que se leían entonces y las obras del canon literario escolar actual, sino de pensar las concepciones subyacentes —en los comienzos de la democracia y en la actualidad— en el diseño de un corpus para la enseñanza de la literatura en la escuela media. Se trata de articular algunas reflexiones en torno a preguntas como las siguientes: ¿cuáles son los criterios puestos en juego, entonces y ahora, en la construcción del canon literario escolar propuesto por los libros escolares de mayor circulación?; ¿en qué sentido una determinada forma de entender el aprendizaje afectó la selección de textos literarios para el aula?; ¿qué concepciones de escuela, de poder y de cultura hicieron posible un canon y otro, y qué cambios en cada una de esas ideas posibilitaron modificaciones tan radicales en la formulación de un canon literario?

— II —

Cervantes es el más grande de los escritores españoles, y uno de los más grandes escritores del mundo. Con Homero, Dante y Shakespeare es uno de los cuatro genios literarios de la humanidad. [...] Es que en el *Quijote*, Cervantes es la voz y la conciencia de España. Su obra inmortal salió no tanto de su genio como de la entraña misma de España. [...] En ella está todo Cervantes y toda el alma de la raza. (Estrella Gutiérrez, 1965, pp. 216 -217)

Nosotros vimos de Junín el campo;
vimos que al desplegarse
del Perú y de Colombia las banderas,
se turban las legiones altaneras,
huye el fiero español despavorido
o pide paz, rendido.

Venció Bolívar: el Perú fue libre;
Y en triunfal pompa Libertad sagrada
En el templo del Sol fue colocada. (de Olmedo, 1981, p. 76)

Con un claro origen romanesco la figura de Fierro asume la proporción de un ideal nacional; tal vez, estrictamente no puede hablarse de un héroe épico a pesar de la observación de Lugones, pues si bien es cierto que él expresa la vida heroica de la raza, sus reacciones son humanas, está demasiado cercano a la realidad argentina y distante del tono de las epopeyas clásicas. No se trata solamente de una cabal figura literaria sino de un ser que una inmensa esperanza colectiva resume. (Mazzei, 1981, p. 203)

Para las ciencias sociales y para las llamadas “humanidades” cada vez existen menos posibilidades de formular enunciados con la inflexión universalista, abarcadora y taxativa de una ley como “La suma de los cuadrados de los catetos es igual al cuadrado de la hipotenusa”. Sin embargo, alguna vez fue posible que en el ámbito de la escuela media circularan manuales de Literatura —como los de Veiravé (1980), Mazzei (1981) y Loprete (1985)— que contuvieran enunciados del tipo “Con Homero, Dante y Shakespeare, Cervantes es uno de los cuatro genios literarios de la humanidad” (Estrella Gutiérrez, 1965, p. 216). Fue así como, en relación con la enseñanza de la literatura, la escuela argentina logró durante gran parte del siglo XX imponer un elenco de leyes universales demasiado conocido para cualquiera que haya egresado de la secundaria antes de los '90: *Martín Fierro* (1872 y 1879) expone la vida heroica de la raza argentina, la lírica es el género literario que expresa la fusión del yo íntimo del poeta y el mundo objetivo, el Barroco se divide en Culteranismo y en Conceptismo, el cuento se descompone en tres partes: introducción, desarrollo y desenlace. Sin matices, sin cuestionamientos, sin fisuras, la lectura literaria estuvo subordinada al aprendizaje de biografías, listas de rasgos de movimientos literarios y descomposición de los textos en sus partes constitutivas. Esas leyes universales —los contenidos de interminables programas enciclopedistas— se combinaron bien con las actividades intelectuales que una concepción conductista del aprendizaje supo privilegiar exitosamente: memorización, repetición, aplicacionismo; si el aprendizaje

no era más que un proceso de asociación de estímulos y respuestas condicionado de manera externa, la adquisición de los conocimientos se volvió observable en la reproducción automática de leyes literarias a través de respuestas a cuestionarios-guía o de lecciones orales.

Uno de los mayores méritos del enciclopedismo en la educación literaria consistió en el armado de un canon indestructible por mucho tiempo, un santuario de autores y obras que, por sus valores morales y estéticos, resultaba digno de ser venerado por los futuros ciudadanos de la nación. El supuesto de que los valores —tanto estéticos como morales— son a-históricos era el fundamento que demostraba la importancia de que el santuario fuera visitado periódicamente por la totalidad de los jóvenes que habitaban el suelo argentino, independientemente de cualquier diferencia social, sexual, geográfica, cultural. Y la condición de posibilidad de la inmovilidad del canon consistió en escindir cuidadosamente escuela y vida, lecturas escolares y cotidianidad, canon y margen, alta cultura y cultura popular. Así expresa Tenti Fanfani (2002, p. 7) tal escisión:

Hubo un tiempo en que el mundo de la vida cotidiana se mantenía ‘afuera’ y ‘alejado’ de la cultura escolar. [...] Esta distancia tenía una razón de ser en el momento constitutivo de la escuela y el estado modernos. La escuela tenía una misión civilizatoria, tenía una función de reeducación (como se decía en la época). En muchos casos la distancia entre la cultura espontáneamente incorporada por los niños y la cultura que se quería inculcar era extrema.

La eternidad del canon escolar dependía de alejar de él lo contextual, el gusto personal, lo popular y lo culturalmente diverso. En primer lugar, nadie parecía reconocer como legítima ni necesaria la pregunta acerca de cómo el horizonte político-social del presente puede resignificar los textos literarios del pasado, ni al revés: qué textos del pasado siguen produciendo sentidos en el presente; nadie parecía preocupado, por ejemplo, por saber de qué modo podían interpelar a los alumnos obras del canon escolar presentes en cualquier manual de Literatura hasta bien entrados los ochenta, tales como el *Soneto a Santa Rosa de Lima* de Luis de Tejeda (1670), la *Oda a la victoria de Junín* de José Joaquín de Olmedo (1825) o la *Silva a la agricultura de la zona*

tórrida de Andrés Bello (1826). En segundo lugar, tampoco los intereses estéticos de los jóvenes tuvieron incidencia alguna en la selección de textos escolares: ¿qué razones podían llevar a pensar en la posibilidad de incluir *Las aventuras de Tom Sawyer* de Mark Twain (1876) o *Mujercitas* de Louisa May Alcott (1868) en un programa de Literatura? En tercer lugar, las diferentes manifestaciones de la cultura popular tampoco tuvieron nada significativo para aportar a la enseñanza de la literatura; ¿acaso había algo de literario en la canción *Muchacha ojos de papel* del compositor Luis Alberto Spinetta (1969) o en las historietas *El eternauta* de Oesterheld y Solano López (1957-1959) y *Breccia* (1969) o *Asterix* de Goscinny y Uderzo (1959)? Por último, tampoco parecía haber motivos para preguntarse si los libros que integraban el canon escolar eran significativos para todos los alumnos argentinos o si podían existir diferentes opciones literarias de acuerdo con, por ejemplo, necesidades o intereses regionales; no había motivos para interrumpir una deseable homogeneidad en la que todos los ciudadanos “se condujeran de la misma manera, hablaran el mismo lenguaje, celebraran a los mismos héroes y aprendieran las mismas cosas” (Dussel, 2004, p. 1). En resumen, los bloques del canon escolar adheridos con una argamasa de enciclopedismo y conductismo fueron impermeables al exterior de la escuela, a la realidad política, al gusto de los alumnos, a la cultura popular y a cualquier afirmación de diversidad.

Sin embargo, en los últimos años de la dictadura, las certezas que sostuvieron ese canon incommovible comenzaron a erosionarse gracias a la irrupción de discursos que no habían podido circular sino marginalmente hasta comienzos de los ochenta. Los aportes de la sociología de la cultura y los estudios culturales permitieron que empezaran a cuestionarse los contenidos escolares vigentes en nuestro país aún en los ochenta, gracias a su abierta denuncia del carácter fuertemente conservador de las instituciones educativas:

[...] encargada de perpetuar y de transmitir un capital de significaciones consagradas, a saber, la cultura que le ha sido legada por los creadores intelectuales del pasado, y de plegar a una práctica modelada según los modelos de esta cultura a un público bombardeado por mensajes competitivos, cismáticos o heréticos [...], constreñida a fundamentar y delimitar

de manera sistemática la esfera de la cultura ortodoxa y la esfera de la cultura herética, al mismo tiempo que a defender la cultura consagrada contra los desafíos incesantes que le lanzan por su sola existencia o por sus agresiones directas los nuevos creadores capaces de suscitar en el público [...] nuevas exigencias e inquietudes competidoras, la escuela se halla investida de una función completamente análoga a la de la Iglesia, la cual, según Max Weber, debe ‘fundamentar y delimitar sistemáticamente la nueva doctrina victoriosa, o defender la antigua contra los ataques proféticos, establecer lo que tiene o no valor sagrado, y hacerlo penetrar en la fe de los laicos’. Se sigue de esto que el sistema de enseñanza, en tanto institución especialmente diseñada para conservar, transmitir e inculcar la cultura canónica de una sociedad, debe muchos de sus caracteres de estructura y de funcionamiento al hecho de que debe cumplir estas funciones específicas. Se sigue también que muchos rasgos característicos de la enseñanza y de quienes enseñan, que las descripciones de muchos críticos sólo perciben para denunciarlos, pertenecen a la definición de la función de enseñanza. Así, por ejemplo, sería fácil mostrar que la rutina y la acción rutinizante de la escuela y de los profesores [...] pertenecen sin duda, inevitablemente, a la lógica de una institución investida fundamentalmente de una función de *conservación cultural* (Bourdieu, 1967/2002, p. 38).

En relación con la conformación del canon literario se pudo observar que la función de conservación cultural de la escuela había delimitado autoritariamente y de manera arbitraria la esfera de las “lecturas ortodoxas” y la esfera de las “lecturas heréticas”. Entonces, la concepción de la escuela como institución de conservación cultural resultó imprescindible porque gracias a ese posicionamiento crítico se pudo pensar la escuela —junto con las editoriales, la universidad, la crítica literaria, las bibliotecas, las antologías, los premios, el periodismo cultural— como una institución fundamental en el proceso de selecciones y exclusiones que implica la definición de lo literario; gracias a esta concepción de lo escolar aprendimos que la escuela también canoniza. Y a la concepción

de la escuela como institución conservadora de la tradición cultural se unieron —para la crítica del canon— nuevas concepciones sobre por lo menos dos cuestiones clave: el poder y la cultura.

El poder dejó de pensarse en términos de dominación exclusivamente política y material; una “microfísica del poder” ayudó a entender que las situaciones de dominación se daban en los ámbitos más insospechados, por ejemplo, en la disposición de los espacios en el aula. En una institución que ejerce un control sobre los cuerpos de los jóvenes a través de la distribución del tiempo y de los lugares, de sanciones normalizadoras y de sistemas minuciosos de vigilancia, y en una institución que sobre los individuos ejerce diversos procesos de clasificación, calificación y castigo, la imposición de un canon literario que vehiculiza los valores morales y estéticos del sistema constituye, indudablemente, un mecanismo de control de la recepción y la distribución de discursos (Hermida, Cañon y Troglia, 2002). Se supo que en el revés de todo discurso se oculta una forma encubierta de poder; por eso, la difusión de un canon pudo comenzar a revelarse como una maquinaria cuya función es hacer legibles algunos discursos e ilegibles otros, y la literatura se descubrió como “disciplina”, es decir, como una forma de controlar la circulación de interpretaciones. Es así como en la afirmación “*Martín Fierro* expresa la vida heroica de la raza” se escondían valores destinados a moldear sujetos de acuerdo con la matriz ideológica de ciudadanía impuesta por una élite que buscaba conjurar toda posible amenaza a su poder cultural y político.

En cuanto a la idea de cultura, los años de posdictadura permitieron revisar la restringida y elitista definición de lo cultural asociada a las producciones consideradas “elevadas” por los sectores dominantes. La escuela pública jamás había dudado en expulsar por vulgar o de mal gusto toda producción simbólica que no estuviera debidamente legitimada. Cultura había sido, de este modo, solo “alta cultura o cultura de élite”, y en el caso particular de la construcción de un canon literario, las instituciones educativas jamás habían permitido que formas literarias populares —la ciencia ficción, la canción o el cómic— contaminaran las formas culturales consagradas por la tradición. Entonces los límites de lo cultural pudieron ampliarse para incluir allí no solo la

filosofía, la música clásica y la literatura consagrada por la crítica, y se pudo comprender que cultura es toda forma de herencia social, es decir, un conjunto sumamente heterogéneo de producciones simbólicas —objetos e ideas— que van desde la elaboración de una artesanía hasta la transmisión oral de una leyenda. La posibilidad de pensar la cultura en un sentido amplio, más democrático e inclusivo, condujo al ingreso al aula de autores, textos, géneros y lenguajes artísticos que, sin haber obtenido la autorización de las instituciones consagradas por la tradición, ampliaron y enriquecieron el canon literario escolar de manera significativa.

El cuestionamiento del canon escolar tradicional a partir de la llegada de todas estas nuevas ideas al campo educativo se combinaba mal con una concepción del aprendizaje en términos de respuesta a estímulos externos. En cambio, pensar el aprendizaje como un complejo proceso de construcción interna del saber por parte de los sujetos, en lugar de como una mera relación imitativa, permitió imaginar una enseñanza literaria en la que el docente fuera un guía y el sujeto del aprendizaje el verdadero protagonista. En relación con la construcción de un canon literario se pudo comenzar a diseñar una enseñanza atenta a las lecturas previas de los alumnos, a los procesos cognitivos de la lectura, a una selección de textos pluralista. La lectura del texto literario se constituyó en el eje de la clase de Literatura, quitó protagonismo a la memorización de biografías y rasgos de movimientos artísticos y reemplazó los cuestionarios y lecciones orales por la discusión de interpretaciones e, incluso, por actividades de taller literario.

Las nuevas concepciones de lo escolar, del poder, de la cultura, de la enseñanza y del aprendizaje abrieron una puerta para que ahora sí pudieran entrar a la escuela con toda legitimidad los bienes de la “cultura herética”. De este modo, hicieron su ingreso diferentes formas de la cultura juvenil y de la cultura popular: libros que generaciones de jóvenes habían leído clandestinamente comenzaron a formar parte de los programas de Literatura (Verne, Stevenson, Conrad fueron reeditados por editoriales escolares en versiones anotadas para adolescentes y con propuestas de actividades para el aula), y letras de tango y rock, historietas e imágenes de películas fueron incorporadas en los manuales

escolares de Literatura. Un abierto desafío a largas décadas de repetición memorística del coro y de las nueve estrofas en octavas del *Himno Nacional Argentino* renovó por fin la enseñanza de la literatura en la escuela media en nuestro país.

Pero quizás el aporte fundamental de las nuevas concepciones no haya sido tanto la renovación del panteón literario escolar como el permiso otorgado para cuestionar lo dado. El canon literario tradicional había restringido las posibilidades de circulación de textos, pero también había logrado soldar la idea de que la literatura argentina no podía ser sino el conjunto de autores que figuraba en los programas oficiales del Ministerio de Educación. Naturalmente, debían figurar en la planificación del docente los textos prescriptos por agencias estatales y manuales escolares debidamente aprobados por el Ministerio. Las nuevas concepciones, entonces, venían no tanto a dar respuestas como a abrir preguntas: ¿por qué Martín del Barco Centenera?; ¿por qué Eduardo Mallea?; ¿por qué Ernesto Sábato? Y también: ¿por qué no Ray Bradbury?; ¿por qué no Arthur Conan Doyle?; ¿por qué no Silvio Rodríguez?

— III —

- Te aseguro que si tu padre viviera, les habría obligado a darse la mano, como hermanos que son.
- ¡Lo dudo! ¡Nadie se enorgullece de tener por hijo a un delincuente! ¡Ese infeliz que se dice mi hermano me ha arruinado la vida, y si yo no voy a ser feliz, él tampoco lo será!
- ¿Qué ganas con eso?
- ¡Dígale que se ande con cuidado, que no se cruce en mi camino!
- Si te refieres a Mónica, te recuerdo que ella es su esposa.
- ¡Era! El matrimonio ha sido anulado.

Fragmento de la telenovela *Corazón salvaje*, extraído de *La lengua y los textos 2* (1995, p. 79).

Cuando yo era un muchacho, el *Julio César* de Shakespeare, que en casi todas partes se estudiaba en la escuela, era una introducción eminentemente razonable a la tragedia shakesperiana. Los profesores me cuentan ahora de muchas escuelas donde la obra ya no puede ser leída entera, pues supera la capacidad de concentración de los estudiantes. Me han contado que en un par de sitios la construcción de escudos y espadas de cartón ha reemplazado la lectura y discusión de la obra (Bloom, 1994, p. 528).

... pese a su loable intención, en múltiples casos, la puesta en práctica de pedagogías renovadoras o relativistas —en tanto que pedagogías alternativas a las enseñanzas tradicionales—, lejos de resolver el problema de la desigualdad escolar, lo han agravado, ya que han terminado por convertir a muchos centros públicos en guetos recreativos en los que se hace de todo para no aprender nada (Álvarez Uría, 1995, p. 1).

En las últimas décadas, la enseñanza de la literatura —especialmente en lo que atañe al canon escolar— derrocó una serie de leyes universales que ya no se podían seguir tolerando. En efecto, la vinculación del *Quijote* y el *Martín Fierro* con “el alma de la raza” y el panteón canonizado desde los cronistas de Indias hasta Mujica Láinez resultaban anacrónicos y hasta irritantes. La escuela, entonces, se empeñó afanosamente en reemplazar esas viejas leyes por otras. Por ejemplo: el canon literario es una construcción institucional y, por lo tanto, representa los intereses de los sectores dominantes; la literatura es un género discursivo como cualquier otro; las canciones de Pimpinela también son cultura; cualquier interpretación de un texto literario es válida porque nunca hay una única lectura; a los chicos les gusta más *Harry Potter* (1997) que *El matadero* (1871); los alumnos tienen derecho a elegir los textos literarios y el docente no debe imponer sus elecciones; los libros tienen que hablarles a los chicos de las cosas que a ellos les interesan; la literatura se tiene que disfrutar, no analizar, porque a partir de ella el adolescente construye su identidad.

El cambio de paradigma sobre el canon literario escolar no pudo ser más ostensible, especialmente cuando desde el pasaje de una escuela

a otra no han transcurrido treinta años. Tal vez sea tiempo de, como hace un cuarto de siglo, comenzar a interrogar algunas certezas que han llegado a naturalizarse tanto como en su momento se naturalizaron la argentinidad del *Martín Fierro* y la inclusión de Luis de Tejeda en un programa de Literatura; tiempo de comenzar a revisar algunas de las nuevas leyes universales que, devenidas *episteme*, están empezando a convertirse, como las otras, en una *doxa* algo anacrónica; tiempo de analizar cuál es la escuela en la que estamos pensando cuando afirmamos, por ejemplo, que “todo es cultura” o que “el canon es una imposición del poder”. Para empezar, podrían abordarse la cuestión del poder, el tema del gusto literario y el problema de la cultura popular.

Es innegable que el autoritarismo de la escuela tradicional impidió que los alumnos pudieran sugerir la lectura de textos literarios. Ahora bien, el antiautoritarismo de la escuela actual parece impedir que el docente elabore una selección de textos sin correr el riesgo de ser acusado de constituirse en un panóptico que controla los cuerpos dóciles de sus alumnos. Como ya a esta altura todos hemos aprendido perfectamente, el saber es poder, y en la escuela ese poder lo ejerce el docente. ¿Qué hacer frente a esta situación?

Plantear que el docente siempre ejerce un poder sobre los alumnos, que los exámenes son instituciones disciplinarias y que la autoridad siempre involucra un peligro llevó a algunos a la abstención pedagógica o a sospechar de toda y cualquier intención de educar [...] Valdría la pena detenerse y pensar si lo que Foucault proponía era una abstención. [...] No es una educación para abstencionistas o para los que buscan el confortable lugar seguro de la neutralidad; más bien convoca a jugarse en la experimentación, a tomar partido, a asumir el riesgo (Dussel, 2005, pp. 186-187).

Traducida al ámbito de la enseñanza literaria, la posición de Dussel parece sugerir que, frente a la dicotomía “autoritarismo o abstención”, el modo más democrático de concebir el poder consiste en la distribución del saber, es decir, en otorgar a los alumnos la posibilidad de adquirir al menos una parte de las lecturas literarias del docente, lecturas que, fuera de la escuela, no es fácil lograr de manera gratuita. Fuera de la

escuela, un ciudadano difícilmente pueda acercarse a saberes sobre Sarmiento, Hernández, Borges, Cortázar, Puig y Saer, saberes que, entre otros contenidos, aún hoy la sociedad sigue considerando prestigiosos y necesarios para la pertenencia a una comunidad. Abstencionismo o intervención son, en verdad, las dos opciones: construir espadas de cartón o enseñar a leer el *Julio César* de Shakespeare (1599).

En relación con el tema del gusto literario, es verdad que sin tener en absoluto en cuenta el campo de intereses estéticos de los alumnos, durante mucho tiempo la escuela prescribió tediosos programas de Literatura que no podían resultar atractivos para nadie. En los últimos años, una de las soluciones que parece haberse encontrado al respecto fue el diseño de “corpus” que respondería a los gustos de los alumnos: textos ganadores de concursos literarios de novela juvenil organizados por editoriales escolares, novelas que los medios dicen que les gustan a los jóvenes, libros conocidos por sus taquilleras versiones cinematográficas y *best-sellers* que combinan aventura y autoayuda. Algunas preguntas al respecto: ¿son los adolescentes quienes dicen que es ese conjunto heterodoxo el que constituye sus gustos literarios o son adultos los que creen interpretar el deseo de los jóvenes?; ¿existe una media homogénea que constituya “el gusto adolescente” o, en realidad, los adolescentes son individuos heterogéneos con intereses estéticos diferentes? Y aun suponiendo que exista un conjunto de lecturas que respondan al gusto adolescente, ¿es tarea de la escuela construir un canon literario que se ajuste a los dictados del gusto de un cliente o, por el contrario, debería ofrecer las herramientas para que los alumnos puedan construir su propio gusto literario? Sería demoledor que se demostrara la existencia de algo así como la “espontaneidad del gusto literario” porque, si así fuera, deberíamos creer que la posibilidad de sentir placer por la literatura de Borges es innata y que cualquier intento de acercarse a ella sería inútil para quien no trajera ese placer de su hogar de origen. Por el contrario, resulta más operativo pensar que el gusto literario es una construcción y que el gusto por algo es posible en la medida en que ese algo puede ser entendido, por difícil que sea su decodificación, porque, como ha señalado el escritor Guillermo Martínez (2001, p. 1), “la literatura, como cualquier deporte, o como cualquier disciplina del conocimiento,

requiere entrenamiento, aprendizajes, iniciaciones, concentración”. En este sentido, la frecuente preocupación de los docentes por captar la atención de los alumnos con aquello que “les gusta” debería ser reformulada en función de una pregunta didáctica sobre qué enseñar a través de un corpus para que, a partir de ese aprendizaje, los alumnos construyan su propio gusto por la literatura. Al respecto, Colomer (2001, p. 13) advierte que “es preciso recordar que los objetivos educativos se refieren a la construcción de los instrumentos para la obtención del placer, y no a la necesidad de experimentarlo”.

Pocas cosas son más difíciles en la era del relativismo que argumentar acerca del gusto, los consumos culturales y los valores estéticos. ¿Cómo hacer para demostrar que el poema *Lo fatal* de Rubén Darío (1905) es mejor que la canción *Señora de las cuatro décadas* de Ricardo Arjona (1997) y que, por lo tanto, es bueno que *Lo fatal* pueda ser aprendido en la escuela? Fuimos entrenados por la sociología lo suficiente como para saber que, si hay diferencia entre ambos textos, esta debe ser entendida en términos de “distinción” (Bourdieu, 1979/1998): *Lo fatal* es parte del gusto legítimo construido por el grupo dominante, grupo que justifica sus consumos culturales de manera negativa por medio del rechazo de productos como los de Arjona. No existen propiedades textuales que definan particularidades estéticas, sino solo consumos culturales que determinan posiciones de clase. Es cierto. Pero la densidad lingüística de *Lo fatal* lo convierte en un texto superior, si no estéticamente, al menos desde el punto de vista de su potencial cognitivo. El trabajo implicado en los niveles fónico, sintáctico y semántico del poema contribuye al desarrollo de estrategias más complejas de lectura que las competencias propuestas por una canción de fácil decodificación.

En cuanto al problema de la cultura popular, tradicionalmente la escuela expulsó sin dudar cualquier producción ajena a la cultura letrada y, desde los ochenta, la renovación de la enseñanza permitió una notable apertura del canon literario hacia zonas populares artísticamente valiosas. Ahora bien, ¿cuál es el límite, si es que existe alguno? ¿Es lo mismo el tango *Naranja en flor* de Homero Expósito (1944) que una canción popularizada por los programas de televisión de más audien-

cia? ¿Es más valioso *Harry Potter* (1997) que *La invención de Morel* (1940)? ¿De qué cultura hablamos cuando repetimos que debemos respetar la cultura a la que pertenecen nuestros alumnos? ¿Nos referimos a respetar un acervo cultural valioso, construido a través de generaciones de artistas populares, o a respetar la industria cultural impuesta por el mercado y los medios masivos? ¿Estamos transmitiendo un contenido “socialmente significativo” —como le gustó decir a la reforma educativa (1993)— cuando decidimos incluir en las clases de Literatura una novela de Paulo Coelho, un libro de autoayuda y la letra de una canción de la cumbia villera?

La escuela sigue siendo un espacio al cual los usuarios recurren no para reconocer lo ya sabido, sino para aprender lo desconocido y lo diferente. La incorporación exclusiva o mayoritaria de formas culturales de masas en el canon escolar, entonces, reforzaría las desigualdades de origen en lugar de democratizar un saber que sigue siendo privilegio de unos pocos: el saber que proviene de la cultura letrada. “¿Qué es enseñarles lectura a los chicos?”, pregunta Jean Hébrard (2006, p. 3), para responder: “Es enseñarles la lengua de los libros y la cultura de los libros. Si no, la alfabetización no sirve de nada”. Y Tenti Fanfani (2002, p. 12):

El demagogismo juvenil y adolescente [...] consiste en ofrecer comprensión, contención afectiva, respeto a la cultura joven, etc., sin desarrollar conocimientos y actitudes complejas y necesarias para la inserción social y política de los jóvenes en el mundo adulto. Algunas versiones del populoculturismo (es decir, la valoración voluntarista u oportunista de ‘las culturas de los jóvenes’) acompaña y legitima muchas veces la exclusión respecto de los valores más valiosos y complejos de la cultura ‘adulta’ y universal.

La literatura desempeña aquí un papel fundamental, y no solo en la incorporación de los sujetos al patrimonio de la “cultura adulta y universal”. Porque si nuestra preocupación no es tanto la incorporación de los alumnos a ese patrimonio como la construcción de su propia identidad a través de las lecturas, aun así no deberíamos fomentar en la escuela el reconocimiento de lo mismo; deberíamos recordar que,

como señala Michèle Petit (2000) —una intelectual a la que difícilmente pueda acusarse de asumir posicionamientos etnocentristas—, la subjetividad se construye en el encuentro con la cultura ajena:

Esta multiplicación de las posibilidades, este maravillarse frente a la diversidad, suelen asociarse, en el discurso de los lectores, al descubrimiento de un espacio radicalmente distinto, de un espacio lejano. [...] Ese 'allá lejos', ese llamado de un lugar distinto, esa apertura a lo desconocido, son los que hacen despertar en estos jóvenes su deseo, su curiosidad, su interioridad. [...] Necesitamos lo lejano. Cuando alguien crece en un universo confinado, esas fugas pueden resultar vitales. Pero en todos nosotros apuntalan la elaboración de la subjetividad y la posibilidad misma del pensamiento. La expansión del espacio exterior permite una expansión del espacio interior. [...] Un lector no siempre escogerá un libro que hable de una situación parecida a la que él vive; un texto así podrá incluso parecerle una intromisión, mientras que en un libro que evoca un mundo totalmente diferente encontrará palabras que le devolverán el sentido de su experiencia.

— IV —

Las preguntas que atraviesan el problema de la relación entre canon literario y cultura de masas no tienen una respuesta unívoca: ¿cuál es el límite entre lo auténticamente popular y lo impuesto por la industria cultural?; ¿en qué momento se produce el pasaje del ejercicio legítimo del poder docente hacia una posición autoritaria?; ¿cómo enseñar a leer un texto que consideramos culturalmente valioso pero que posiblemente provoque tedio en nuestros alumnos?

Por otra parte, es difícil que lo dicho hasta aquí sea aceptado sin objeciones después de Bourdieu: la sociología francesa enseñó que el gusto considerado socialmente “legítimo” no es sino una disposición hacia el capital cultural que la clase dominante logra imponer a través de la escuela y que, por lo tanto, el gusto está marcado más por el origen que por la formación. Es difícil que lo dicho hasta aquí sea aceptado sin

objecciones después de Foucault: el control disciplinario se cuele hasta en los discursos de los docentes más progresistas y bienintencionados. Pero también es cierto que las objeciones a lo dicho no pueden dejar de reconocer que la Francia de Bourdieu, de Foucault o de Michel De Certeau no parece tener mucho en común con, por ejemplo, la situación actual de las zonas suburbanas en nuestro país: aquí la llamada cultura popular parece más un artefacto del mercado que un conjunto de producciones artesanales, y las tácticas del “arte de hacer” responden más a ejercicios de supervivencia ante la pobreza que a usos folklóricos de una etnia.

Por último, para volver al canon y a la cuestión de los gustos, hay un manual escolar publicado a comienzos de la década de 1990, cuyo diseño permite repensar el problema de la relación entre canon y cultura de masas: se trata de *Literator*, de Daniel Link (1993-1994). Es interesante observar la operación que lleva a cabo Link en relación con el canon literario escolar tradicional. Si bien conserva la correspondencia entre literaturas nacionales y años de la escuela media (*Literator IV*, 1993, está dedicado a la literatura española y *Literator V*, 1994, a la literatura argentina y latinoamericana), reconfigura el canon erosionando los límites de nacionalidad, los criterios tradicionales de consagración institucional, las diferencias entre alta cultura y cultura popular y la separación entre literatura y otros discursos sociales. En *Literator IV* la nacionalidad literaria se cuestiona a través de la inclusión de Brecht, Kafka o Dumas; la selección de textos de Ana Becció, Amelia Biagioni y Delfina Muschietti en *Literator V* subvierte los criterios tradicionales de construcción del canon escolar; los límites alto / bajo son corroídos con la presencia de Sam Shepard, Pedro Almodóvar, Chico Buarque, Bob Dylan y Andrés Calamaro; los vínculos entre literatura y otros discursos sociales se manifiestan en la incorporación de textos de Manuel Belgrano, Karl Marx o Nicolás Maquiavelo.

Es cierto: la completa reorganización del canon escolar fue una operación crítica y didáctica sumamente disruptiva de Daniel Link a comienzos de los noventa, en cambio hoy es parte del sentido común con el que actúa cualquier editor comercialmente responsable. Sin embargo, es posible destacar dos diferencias entre los manuales de hoy

y los *Literator*, que revelan dos modos distintos de concebir la literatura como objeto de enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar, en los manuales de Link, aun con la gigantesca operación de inclusión de materiales estéticos procedentes de zonas de la cultura popular, los textos literarios se bastan a sí mismos: la sintaxis del libro, acentuada por una propuesta gráfica en blanco y negro —nada condescendiente para con el lector— que llena de texto la totalidad de la página, pone en diálogo al cantante rosarino Fito Páez con el poeta Arturo Carrera y al rockero norteamericano Jim Morrison con el escritor peruano César Vallejo, colocando en un mismo plano los textos literarios y los discursos de la cultura popular. La literatura dialoga con otros objetos culturales de modo que estos no están al servicio de capturar al lector perezoso, ni de guiar ni —menos aún— de “publicitar” la lectura literaria. La sintaxis de los manuales actuales, en cambio, revela una función diferente: envueltos en un despliegue a todo color de imágenes de teatros locales y películas taquilleras, los textos literarios pierden autonomía y se convierten en documentos donde aplicar lo aprendido en la cultura de masas; así, por ejemplo, a las características del género dramático el lector accede desde lo visto en la telenovela mexicana *Corazón salvaje* (1993).

En segundo lugar, se observa todavía en Link una tensión típicamente vanguardista entre subvertir el enciclopedismo del ordenamiento cronológico y apostar a la construcción de una historia literaria; en efecto, los *Literator* encuentran en la historia literaria —concebida como una construcción estética e ideológica que desborda la mera cronología y los límites territoriales— un modo de pensar la cultura en su dimensión material. Los manuales actuales, por el contrario, abandonaron el intento sistemático de pensar la historia de la cultura e hicieron de la mezcla típicamente posmoderna un modo de eliminar las tensiones de los escritores con su tradición.

Quizás sea posible todavía recuperar en el aula la tensión que implica combinar las obras del canon literario y los discursos procedentes de la cultura popular sin que estos las fagociten. Quizás sea posible todavía leer las producciones estéticas como parte de una historia cultural inclusiva que permita pensarnos como ciudadanos de una nación. Quizás

se pueda, al menos provisoriamente y para operar en la práctica del día a día, poner entre paréntesis la sociología de Bourdieu y su modo de entender el canon como una operación exclusivamente ideológico-institucional y, en cambio, recuperando a Bloom (1994/2005), pensar el canon como un mapa de obras que, pese al recambio de pactos históricos de lectura, admiten una incesante relectura y resultan condición de posibilidad de la literatura misma. Concebidas de este modo, las obras literarias se proyectan así en términos de productividad estética a las nuevas generaciones de escritores y lectores trazando una historia de la cultura. En fin, quizás sea todavía posible pensar la práctica docente como una intervención vanguardista capaz de lograr que William Shakespeare y Jorge Luis Borges se encuentren escandalosamente con Bob Dylan y Chico Buarque, del modo en que alguna vez escandalizó a la burguesía el encuentro fortuito de una máquina de coser y un paraguas en una mesa de disección.

Bibliografía

- Álvarez Uría, F. (1995). Escuela y subjetividad. *Cuadernos de Pedagogía*, 242, 56-64.
- Bloom, H. (1994/2005). *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1967/2002). Campo intelectual y proyecto creador. En P. Bourdieu, *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto* (pp. 9-50). Buenos Aires: Montessor.
- Bourdieu, P. (1979/1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 4, 6-23.
- De Certeau, M. (1979/1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Dussel, I. (2004). La escuela y la diversidad: un debate necesario. *Todavía*, 8, 34-39.

- Dussel, I. (2005). Pensar la escuela y el poder después de Foucault. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: ese acto político* (pp. 183-191). Buenos Aires: Del estante.
- Foucault, M. (1975/2006). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hébrard, J. (2006, agosto). La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela. Ponencia presentada en *Jornada Encuentro con lecturas y experiencias escolares*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Hermida, C., Cañón, M. y Troglia, M. J. (2002). *Lectura y escuela: prácticas literarias y selección de textos* [Versión Electrónica]. Extraído el 18 Agosto, 2010, de <http://www.cuatrogatos.org/articulo/seleccion>
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. París: Éditions La Découverte.
- Martínez, G. (2001). *Elogio de la dificultad* [Versión Electrónica]. Extraído el 22 abril, 2001 de <http://www.clarin.com/suplementos/cultura>.
- Petit, M. (2000, septiembre). *Elogio del encuentro*. Ponencia presentada en Congreso Mundial de International Board on Books for Young People. Cartagena de Indias, Colombia.
- Sarlo, B. (2003). Los estudios culturales y la crítica en la encrucijada. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 2, 13-23.
- Tenti Fanfani, E. (2000, junio). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Ponencia presentada en el Seminario Escola joven: un nuevo olhar sobre ensino médio. Ministerio de Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília, Brasil.

Libros escolares consultados

- Atorresi, A., Bannon, M., Gándara, S. y Kornfeld, L. (1999). *Lengua y Literatura I. Introducción a la lingüística y la teoría literaria*. Buenos Aires: Aique.
- Atorresi, A., Bannon, M., Gándara, S. y Kornfeld, L. (2000). *Lengua y Literatura II. Géneros literarios y no literarios*. Buenos Aires: Aique.

- Atorresi, A., Bannon, M., Gándara, S. y Zorzut, V. (2000). *Lengua y Literatura III. Del uso a la reflexión sobre los lenguajes*. Buenos Aires: Aique.
- Guido, M. (Coord.), Blanco, M., Groppo, M., Laera, A. y Mateo, S. (1999). *Lengua y Literatura I. Introducción a los discursos sociales y cuestiones literarias en textos universales y argentinos*. Buenos Aires: Estrada.
- Guido, M. (Coord.), Aguilar, G., Blanco, M., Filipello, M. E., Groppo, M., Laera, A. y otro (2000). *Lengua y Literatura II. Temas de lingüística en la comprensión y producción de textos, y cuestiones literarias en textos universales y latinoamericanos*. Buenos Aires: Estrada.
- De Luca, G., Di Vincenzo, D. y López Casanova, M. (1999). *Literatura universal. Conectada con literatura argentina, latinoamericana y española*. Buenos Aires: Santillana.
- Estrella Gutiérrez, F. (1945/1965). *Literatura española con antología*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Gandolfi, G. y López Casanova, M. (1998). *Literatura española. Conectada con literatura universal*. Buenos Aires: Santillana.
- Link, D. (1993). *Literator IV. El regreso*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.
- Link, D. (1994). *Literator V. La batalla final*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.
- Loprete, C. (1985). *Literatura Hispanoamericana y Argentina*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Mazzei, A. (1981/1969). *Literatura Americana y Argentina. Encuadrada en la Española*. Buenos Aires: Troquel.
- Rodríguez, M., Avendaño, F., Aime, S., Cetkovich, G., De Luca, G., Di Vincenzo, D. y otros (1996). *La lengua y los textos 2*. Buenos Aires: Santillana.
- Veiravé, A. (1980/1973). *Literatura Hispanoamericana y Argentina*. Buenos Aires: Kapelusz.