



REPENSAR UN CANON LITERARIO PARA LA ESCUELA¹

por Ignacio Álvarez²

En este trabajo me interesa plantear, en lo sustancial, una postura con respecto a la lectura de textos literarios en el sistema escolar. La perspectiva que utilizaré es relativamente específica: hablo como un lector especializado, hablo desde la disciplina de los estudios literarios. Entiendo que mi punto de vista, lejos de ser el más importante, es uno más entre varios que deben ponerse de acuerdo en lo que respecta a la lectura literaria en las escuelas. Al lado de los estudios literarios hay un saber didáctico, un saber sobre el desarrollo cognitivo, en fin, otras disciplinas cuya autoridad es tan indispensable como la autoridad de los especialistas en literatura. Creo, sin embargo, que nuestra propia negligencia y nuestros propios prejuicios nos han inhibido de participar en este debate con la intensidad que debiéramos. Tan poco hemos participado, de hecho, que hoy en día parece que nadie necesitara nuestra opinión.

El problema es que seguimos teniendo opinión, y espero en estas páginas plantear con alguna claridad la mía. He tratado de evitar, sin mucho éxito, el tono admonitorio que suelen tener los textos que hablan más de las cosas como deben ser y menos de las cosas como son. Me disculpo. Ojalá sea leído menos como advertencia y más como la expresión de un deseo, como una forma de anhelo.

¹ Ponencia presentada en el Seminario Internacional “¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia”, organizado por el Plan Nacional de Fomento de la Lectura, Lee Chile Lee, del Ministerio de Educación y la Universidad Diego Portales durante los días 6 y 7 de diciembre de 2012.

² Doctor en Literatura, Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente ejerce como académico del Departamento de Lengua y Literatura de la Universidad Alberto Hurtado. Es autor del libro *Novela y nación en el siglo XX chileno* (2009) y realizó, junto a Hugo Bello Maldonado, la edición crítica de la *Obra completa* de Baldomero Lillo (2008).



LITERATURA Y ESCUELA: POR QUÉ

Ninguna reflexión que se pregunte qué textos en particular deben o podrían leerse en las escuelas merece comenzar sin una idea al menos intuitiva de por qué o para qué se lee literatura en el mundo escolar.

Creo que no ofende a ninguna racionalidad comenzar diciendo que leer literatura es una práctica que consideramos valiosa como sociedad, y por eso la proyectamos hacia la sala de clases. Como muchos objetos de la cultura, sin embargo, reconocer que una práctica es valiosa no implica necesariamente saber en qué consiste su valor. Más adelante espero mostrar que esa ignorancia es más una ventaja que una desventaja, y de hecho leemos literatura, en parte, porque nos interesa conocer el valor de los textos que llamamos literarios. Pero la lectura escolar también está emparentada con otra práctica cultural, la lectura disciplinada que se realiza en las universidades. Esta práctica en ocasiones enturbia, pero a veces ilumina la práctica social. Walter Benjamin ofrece un horizonte de comprensión clarísimo cuando dice que en el fundamento de toda literatura está la transmisión de una experiencia, de un saber: “el narrador”, dice, y se refiere al escritor en general, “es un hombre que tiene consejo para dar al oyente” (Benjamin, 1936/2008, p.64). En este eje se funda el sentido más elemental y básico de lo literario, y digo eje porque el mismo Benjamin, y siguiendo su estela también un chileno como Pablo Oyarzún, nos advierte que la experiencia y su consejo son precisamente lo perdido en la modernidad, de modo que la literatura solo puede *querer* alcanzar una experiencia plena, o bien solo puede ofrecernos una experiencia *inactual*, desplazada de su origen (Oyarzún, 2009, p.29). Sea en la ilusión de su presencia o en la nostalgia por su imposibilidad la transmisión de una



experiencia constituye el núcleo de cualquier experiencia literaria, y debería serlo también en la lectura escolar.³

Poco de esa intuición fundamental puede leerse en los documentos curriculares chilenos. Cito como ejemplo algunos argumentos que se utilizan para explicar el lugar de la lectura en general en la última reforma al currículum nacional de la educación básica, la que comenzó a impulsarse el año 2011:

El acercamiento a la lectura permite, entre otros, formar la sensibilidad estética, reflexionar sobre diferentes temas, ampliar el conocimiento del mundo, alcanzar una mayor comprensión de sí mismo y aprender a ponerse en el lugar de los demás. La literatura es, además, un espacio que permite la reflexión sobre aspectos valóricos y morales, lo que da lugar a discutir y analizar estos temas con los estudiantes (Unidad de Currículum y Evaluación, MINEDUC, 2011, p.68).

Si bien la noción de experiencia puede rastrearse en el “conocimiento del mundo” y el “ponerse en el lugar de los demás” aquí mencionados, esta justificación no está pensada desde los saberes de la literatura y más bien parece aludir a las lecturas no literarias. Lo que predomina, de hecho, es la referencia a una noción de belleza sobre la cual no se discute y la consabida retirada de lo literario a los arrabales del autoanálisis psicológico (la comprensión de sí) y el desempeño moral (los nunca bien ponderados objetivos transversales). Para ser justos, sin embargo, hay que decir que el abordaje que privilegia lo menos relevante de lo literario no es privativo de la actual administración del Estado. Se puede rastrear claramente en los documentos curriculares de los últimos veinte años, aunque el vocabulario tenga sutiles diferencias de forma: los fundamentos del ajuste curricular del año 2009 hablaban de “consideraciones estéticas” y no de “sensibilidad”, del “disfrute” de la lectura literaria

³ En el mismo sentido leo la conclusión de Sergio Mansilla Torres cuando piensa en fundar la lectura literaria en la escuela como un “hacer sentido sobre las cosas del mundo, incluido el yo, con la literatura y a través de ella” (Mansilla Torres, 2003, p.65).



y de la literatura como “vehículo o soporte de los propósitos formativos del sector” (Unidad de Currículum y Evaluación, MINEDUC, 2009, p.4). La misma frase puesta en un idioma diferente. Siendo todavía más justos, además, hay que reconocer que la noción de experiencia como fundamento de la lectura literaria no está completamente ausente: lo que echo de menos es un énfasis suficientemente poderoso en ella, y sobre todo un repliegue de las finalidades ajenas o inespecíficas, es decir, la lectura “fruitiva” que no dice qué se goza cuando se lee; la función moral que termina ahogando cualquier lectura bajo la fórmula “este cuento nos enseña que...”; la desesperada necesidad de identificarse con los personajes de los textos literarios, que es en lo que terminan los horizontes psicologizantes de esta clase de postura.

Las precisiones que reclamo me parecen exigibles principalmente porque han sido pensadas con anterioridad. Elaine Showalter, una crítica literaria estadounidense de impecables pergaminos académicos en el sentido más tradicional del término, ha expuesto con harta claridad cómo abordar la literatura en la enseñanza si la consideramos como la transmisión de una experiencia. ¿Qué queremos que aprendan nuestros estudiantes?, se pregunta. Y nos ofrece una lista de doce objetivos de la que rescato aquellos aspectos que mejor definen el sentido básico de lo que trato de exponer. Según Showalter, queremos que los estudiantes aprendan, fundamentalmente:

4. A detectar los supuestos culturales subyacentes en escrituras de una época o sociedad distinta, y en ese proceso hacerse conscientes de los supuestos culturales propios.
6. A usar los modelos literarios como referencias culturales para comunicarse con otros o para aclarar las ideas propias.
7. A pensar problemas creativamente usando la literatura para ensanchar la experiencia propia y el conocimiento práctico.



10. A pensar creativamente dentro y más allá de los estudios literarios, haciendo conexiones entre la obra literaria y la propia vida.

(Showalter, 2003, pp.26-7, traducción mía).

Al mirar esta lista se vuelve claro que leer literatura implica necesariamente una proyección que va más allá de los libros, aunque seguimos hablando de literatura. La habilidad que permite esta proyección es la de *interpretar*, y quisiera proponer que eso precisamente es lo único insoslayable en la lectura literaria. Cualquiera sea el texto que leamos, sin importar la edad o el nivel de escolaridad de nuestros estudiantes, leer literatura en su sentido esencial intepretarla, es decir, levantar hipótesis acerca de su sentido⁴. No puede haber una experiencia significativa de la literatura sin interpretación, y eso significa, en primer lugar, que todo lo que hacemos en la sala de clases debe desembocar en ella, que la interpretación es el lugar en que se revela nuestra lectura de la experiencia. En segundo lugar, significa que deberíamos conocer no solo el tipo adecuado de texto que ofrecemos, también el tipo de interpretación que los estudiantes pueden ofrecer en los distintos momentos de su desarrollo. Pedir peras al olmo es un despropósito, por supuesto, pero también lo es dejar que las peras maduren y se caigan del peral sin aprovecharlas.

Resumo: el fundamento de toda literatura es la transmisión de una experiencia, y ello implica que la base de toda lectura literaria es la interpretación, es decir, la postulación de un sentido para el texto, la recuperación tentativa de esa experiencia. Si esto es así, preguntarse por el tipo de texto que debería leerse en las escuelas es en realidad preguntarse por la clase de experiencias que consideramos valiosas y necesarias para nuestra comunidad, la clase de experiencias que queremos atesorar y

⁴ A esta definición se ajusta también la que propone Daniel Cassany: "Si comprender es 'construir' el significado de un texto (visto como mensaje comunicativo), interpretar requiere tomar conciencia del uso y del valor que tiene un texto en nuestra comunidad (visto como artefacto social y político). Interpretar es darse cuenta del tipo de texto que leemos, de las maneras con que se utiliza, de los efectos que provoca, del estatus que adquiere con él su autor, de la opinión y la actitud que nos genera a los lectores, etc. Interpretar es todavía más difícil que comprender, porque lo incluye" (Cassany, 2009, p.2).



transmitir como conjunto social. La discusión y la disputa sobre el canon, entonces, debe hacerse en ese marco.

LA DEFENSA DEL CANON

Nada más lejos de esta descripción sobre el fundamento de la lectura literaria que el criterio francamente liberal que hemos tenido a la hora de definir qué es lo que deben leer los estudiantes chilenos. Los documentos curriculares utilizan expresiones como “considerar básicamente los criterios de los estudiantes” o bien la obligación de que los textos a leer tengan “relación con la experiencia del lector”. Lo que se quiere evitar, evidentemente, es la imposición obligatoria de una obra descontextualizada, un empeño comprensible cuando lo pensamos como una intervención política que quiere distanciarse lo más posible del autoritarismo irracional de la dictadura, que es el contexto en el que este criterio fue concebido.⁵ A más de veinte años de distancia, sin embargo, eso que una vez fue solución comienza a convertirse en problema.

En términos teóricos, remitir hoy en día las lecturas literarias de la escuela a lo que los estudiantes prefieren o a lo que se relaciona directamente con su experiencia no solo es negligente en términos políticos, es en realidad humanamente empobrecedor. En cuanto transmisión de experiencias, la literatura se refiere siempre a algo o a alguien distinto de mí, y exige por tanto el ensanchamiento de mis capacidades de codificación de lo real: es en todo momento una propuesta de alteridad. En algún sentido, mientras

⁵ Copio a continuación dos ejemplos. El primero es del ajuste curricular del año 2005; el segundo es de la actualización del 2009. Ambos, en todo caso, responden a la inspiración de la reforma educacional implementada por los gobiernos de la Concertación. Primero: “la selección de obras y la secuencia de las lecturas a lo largo de los cuatro años de Educación Media, se establecerán considerando básicamente los intereses de los estudiantes y su relación con los contenidos de las obras, en una progresión que avanza desde la esfera más próxima al mundo personal del estudiante, hasta aquéllas que lo proyectan en ámbitos más amplios de la experiencia humana y de la cultura, y a los niveles más exigentes de la calidad literaria” (MINEDUC, 2005, p.37). Segundo: “Es por esto que se promueve la lectura de obras que tienen relación con la experiencia personal del lector, como también el análisis de su contexto histórico, social y cultural.(...)la orientación y selección del conjunto de obras a leer queda abierta a las diversas realidades que presenta el mundo escolar y que está sujeto a la multiplicidad de grupos sociales y culturales” (MINEDUC, 2009, p.34).



más ajena es la experiencia que el texto literario transmite, si puedo interpretarla, mayor será mi ganancia como lector.

En términos prácticos, esa intención liberal ha tenido un triste destino. Con demasiada frecuencia la posibilidad de escoger ha terminado convertida en un elenco de textos muy restringido, muy pobre y paradójicamente muy autoritario. Es cosa de mirar las listas de lectura obligatoria que los colegios chilenos publican en la Internet. Abundan testimonios de una moralidad asfixiantemente maniquea como *Pregúntale a Alicia* o *Juventud en éxtasis*, novelas recientes súbitamente devenidas clásicos como *Mala onda*, *La reina Isabel cantaba rancheras*, *Dónde estás, Constanza...* o *Un viejo que leía novelas de amor*, un número inusitadamente alto de textos de género, como la novela romántica o el relato policial, en fin. No todo es lo que yo llamaría mala literatura, en todo caso. Hay también, y por todas partes, porfiados remanentes de filosofías educativas menos enemistadas con la autoridad, y quién sabe si autoritarias también: Sófocles y Cides y Quijotes abundan a este lado del espectro literario, pero flotan en su libertad sin más coordinación que la que cada comunidad escolar puede proponer.

La moraleja es un poco obvia. Ser liberal en un mundo contexto o políticamente opresivo es humanizador, pero el caso es muy distinto en un mundo radicalmente liberalizado como el nuestro, en donde los espacios de elección, lejos de ser oportunidades de un ejercicio nutritivo de la voluntad, terminan siendo ocupados por el matón de turno: a veces la industria de la edición escolar, a veces la industria editorial a secas, a veces la ideología del grupo particular que sostiene el establecimiento, a veces el mero temor del profesor a no poder conectarse con los intereses de sus estudiantes. En cualquiera de estos casos, incluso cuando el profesor se siente obligado a agradar a su audiencia, la libertad ha sido reemplazada por alguna forma de coacción ideológica.

Pongo sobre la mesa la palabra que, un poco a escondidas, ronda a esta discusión: el problema de renunciar a la formulación de un canon literario para nuestras escuelas,



una lista obligatoria de lecturas, no es la dispersión o la heterogeneidad. El canon no puede sino resucitar y lo hace al modo espurio de los criterios mercantiles, o en la manera tuerta y angustiada de quien debe realizar por sí mismo una tarea esencialmente colectiva. Para el campo social general, Grínor Rojo ha descrito el mismo proceso:

No son las personas de 'buen gusto', como sucedía en el siglo XVIII, ni son los profesores de literatura, como en el XIX y principios del XX. Son los periodistas, es decir, aquellos profesionales que en el periódico tienen a su cargo las columnas de 'cultura' (...) los que le dicen al público lo que vale y lo que no vale la pena leer (Rojo, 2010, p.125).

Como ya se adivinará, mi opinión es que los ciudadanos debemos proponernos un canon obligatorio para las escuelas chilenas. No sugiero reemplazar a los periodistas por las personas de buen gusto, por los profesores de literatura o por los funcionarios del Ministerio de Educación: sugiero una consulta amplia, la opinión de muchos, sugiero que muchas sensibilidades y visiones de mundo sean representadas, que entre todos los hombres y las mujeres a los que nos ocurre compartir un tiempo y un espacio, usando las mediaciones de representatividad que corresponden, nos pongamos de acuerdo para decir que ciertos dramas, ciertas novelas, ciertos poemas, ciertos ensayos y diarios de vida son valiosos y queremos que formen parte de nuestra educación.

Un canon obligatorio, por su misma naturaleza, significa una elección que implica de modo complementario la subordinación y eventualmente la exclusión de algunos textos y algunas experiencias del imaginario compartido que quiere construir (Domenella & Gutiérrez, 2009). Eso es verdad, pero no se trata de una exclusión velada como la que utilizan los cánones hijos del neoliberalismo, ni tampoco de una exclusión arbitraria como la que realizan las dictaduras. Pese a todos los esfuerzos que realicemos para representar nuestra heterogeneidad, la exclusión es inevitable y



se ejerce de modo abierto y razonado solo cuando ocurre a luz del día. Condenados como estamos a excluir, es mejor hacerlo sobre la base de una autoridad legítima que pueda cuestionarse también legítimamente. Harto hemos aprendido sobre la violencia política como para caer en las trampas más obvias que una tarea como esta supone.

Propongo, entonces, un canon heterogéneo, un canon representativo, un canon que no se parezca a los del siglo XVIII o los del XIX porque su representatividad y heterogeneidad corresponden a una afirmación abiertamente ideológica, que no se engaña, como lo hace Harold Bloom, pensando que utiliza el criterio estético de la belleza cuando en realidad escoge por afinidad política o moral.⁶

Se trata, por último, de una lista que no asfixie las posibilidades de lectura literaria, que se presente como lectura totalitaria. El valor que posee el grupo de textos que llamamos canónicos para la escuela no puede arrasar con el valor circunstancial de otras lecturas (la mera entretención, la mera información), o sea que esta lista obligatoria no debería ocupar todo el espacio de que dispone un estudiante para leer, ni tampoco debiera pensarse como sancionada de una vez y para siempre. Los textos indispensables bien pueden ser los que ocupan una parte del año, bien pueden ser lo que, poco a poco, cambian a medida que cambiamos nosotros. Es, a fin de cuentas, un canon mínimo.

Lo que se pone en juego cuando nos decidimos a pensar un canon es la posibilidad de articular un imaginario compartido, es ofrecernos la oportunidad de pisar un mismo piso cultural independientemente de nuestro origen: un canon literario crea comunidad.

Partí esta presentación diciendo que la lectura literaria muchas veces ignora cuál es el valor de los textos que sin embargo aprecia por el hecho mismo de considerarlos

⁶ Para Bloom el canon occidental se define por su valor estético: “uno solo irrumpe en el canon por fuerza estética, que se compone primordialmente de la siguiente amalgama: dominio del lenguaje metafórico, originalidad, poder cognitivo, sabiduría y exuberancia en la dicción” (Bloom, 1994/2002, p.39). Todos los rasgos que enumera dependen, en última instancia, de un juicio ideológico (¿en qué consiste ser sabio?).



literarios. Creo que la formación de un canon en las escuelas nos da la oportunidad de repensarnos en nuestras zonas ciegas, porque leerlo será preguntarnos, otra vez, por qué esta experiencia y no otra ha quedado atesorada en nuestra lista de obras literarias. Pienso, por ejemplo, en lo inevitable que será comenzarla con los testimonios sobre la violencia política reciente, con libros como *Tejas verdes* de Hernán Valdés o *Un viaje por el infierno* de Alberto Gamboa. Cuando eso ocurra, me parece, no los vamos a leer pensando en cuán lejos estamos de ese horror, cómo fue que nos salvamos de la barbarie. Si forman parte de nuestro canon será porque interrogan la violencia del presente, las formas vivas de ese dolor que decidimos conservar.



BIBLIOGRAFÍA

Benjamin, Walter. (1936/2008). *El narrador*. (Pablo Oyarzún, trad.). Santiago: Metales Pesados.

Bloom, Harold. (1994/2002). *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*. Trad. Damián Alou. Barcelona: Anagrama.

Cassany, Daniel. (2009). "10 claves para enseñar a interpretar". *Leer.es*. Obtenido en: <http://docentes.leer.es/2009/06/25/10-claves-para-enseñar-a-interpretar-docentes-daniel-cassany/>.

Domenella, Ana Rosa y Luzelena Gutiérrez de Velasco. (2009). Canon. En *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. (Mónica Szurmuk y Robert McKee Irwin coords.). México: Siglo XXI-Instituto Mora.

Mansilla Torres, Sergio. (2003). *La enseñanza de la literatura como práctica de liberación (hacia una epistemología crítica de la literatura)*. Santiago: Cuarto Propio.

MINEDUC. (2005). *Currículum de la educación media. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios. Formación general. Lengua Castellana y Comunicación. Actualización 2005*. Santiago: Autor.

MINEDUC. (2009). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios. Formación general. Lengua Castellana y Comunicación. Actualización 2009*. Santiago: Autor. Obtenido en http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=1

MINEDUC, Unidad de Currículum y Evaluación (2009). *Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Lenguaje y Comunicación*. Santiago: Autor.



MINEDUC, Unidad de Currículum y Evaluación (2011). *Fundamentos Bases curriculares Educación Básica. Propuesta presentada para aprobación del Consejo Nacional de Educación*. Santiago: Autor. Obtenido en http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=1.

Oyarzún, Pablo. (2009). Literatura y escepticismo. En *La letra volada. Ensayos sobre literatura* (pp. 11-44). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

Rojo, Grínor (2010). La práctica, el estudio y la enseñanza de la literatura. *Discrepancias de Bicentenario*. Santiago: Lom.

Showalter, Elaine. (2003). *Teaching literature*. Malden, MA: Blackwell.