

ESCUELA Y POESÍA LATINOAMERICANA: ANÁLISIS DE UNA RELACIÓN EN CONFLICTO

*SCHOOL AND LATIN AMERICAN POETRY:
ANALYSIS OF A CONFLICTING RELATIONSHIP*

María Florencia Capurro
Universidad Nacional de Hurlingham
florencia_capurro@yahoo.com.ar

Pabla Diab
Universidad Nacional de Hurlingham
pabladiab@gmail.com

∞ RESUMEN

∞ PALABRAS CLAVE

Escuela
Poesía
Modernismo
Manuales
Canon

La construcción del canon literario está modelada por el recorte y la visión con que la escuela se posiciona en la enseñanza de determinados temas y movimientos estéticos. Los manuales de nivel medio y los diseños curriculares tienen una gran influencia en las representaciones que se generan sobre los temas abordados, condicionando el interés de los estudiantes sobre la literatura, un determinado autor, período o género. Este trabajo se propone estudiar qué lugar ocupa actualmente el género lírico en general y la poesía del modernismo y posmodernismo latinoamericano en particular dentro de los manuales editados para la enseñanza de nivel medio en la provincia de Buenos Aires. Para ello se seleccionó un corpus de libros de las editoriales con mayor difusión (Santillana, Estrada, Mandioca, Kapelusz y Longseller) y se relevó cómo los manuales ponen en funcionamiento el diseño curricular desde su reforma en 2010. Su estudio descontextualizado históricamente, el privilegio de nociones puramente formales, y la extrema importancia que se le otorga a la noción de cosmovisión conduce a una reducción del texto lírico a un género cerrado que es capaz de dialogar con otros textos literarios únicamente desde lo temático y no desde una poética concreta.

∞ ABSTRACT

∞ KEYWORDS

School
Poetry
Modernism
Textbooks
Canon

The construction of literary canon is shaped by the selection and view with which school takes a stance in the teaching of certain subjects and aesthetic movements. Highschool textbooks and syllabuses affect the representations of the addressed subjects conditioning students' interests of literature, authors, historical periods and genres. The aim of this paper is to analyse the role that poetry, in general, and Latin American modernism and postmodernism, in particular, take up in textbooks for Buenos Aires high school Literature. In order to complete this study a corpus of textbooks was selected considering the level of circulation of publishing houses since the reformation of the syllabus in 2010 (Santillana, Estrada, Mandioca, Kapelusz and Longseller). Its historically decontextualized study, the privilege of purely formal notions, and the extreme importance given to the notion of cosmovisión lead to a reduction of the lyric text to a closed genre that is able to dialogue with other literary texts only from a thematic level and cannot be identified inside specific poetics.



Recibido: 25/07/2018

Aceptado: 04/10/2018

Manuales de nivel medio: características del corpus

Esta investigación tiene como objetivo averiguar en qué medida y de qué modos se propone el acercamiento a la poesía del modernismo y posmodernismo latinoamericano en los manuales de literatura para los tres últimos años de la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires desde la reforma de los planes de estudio en 2010. Para ello se seleccionó un *corpus* de libros de las editoriales con mayor difusión (Santillana, Estrada, Estación Mandioca, Kapelusz y Longseller) y se relevó cómo los manuales ponen en funcionamiento el diseño curricular vigente.

Los libros de texto son un producto comercial que responde a los intereses económicos de las editoriales y, por lo tanto, tienen como una de sus finalidades dejar ganancias. En relación con esta primera observación, se suele afirmar que año tras año se publican nuevos textos que poco o nada cambian respecto de los de años anteriores. Así y todo, observamos que para el período de interés de este análisis las editoriales no han sacado nuevas ediciones, sino que lanzaron sus novedades en respuesta al cambio del diseño curricular para la educación secundaria (2010) en el que se proponía el concepto de *cosmovisión* como organizador de la materia.¹ Es posible pensar que para estos últimos años de la secundaria no se ofrecieron nuevos materiales porque (más allá de que no ocurrieron cambios en el diseño curricular de la materia hasta el momento de esta investigación) no se vendió lo suficiente. Esto se refleja, además, en la discontinuidad de algunas series que no completan el ciclo superior de literatura en sus tres años curriculares. Es posible conjeturar que no hay suficiente demanda de material didáctico por parte de los docentes para los años superiores.

Por otro lado, los proyectos editoriales cuentan con un presupuesto en función del cual se pide a los autores –específicamente en Prácticas del Lenguaje– que intenten trabajar con textos que no paguen derechos de autor. Esta primera limitación tiene repercusiones sobre el canon escolar ya que se privilegian textos con derechos liberados, lo que mantiene cierta predilección por autores clásicos repetidos año a año.²

Finalmente, se deben tener en cuenta aquellas limitaciones asociadas al diseño de la maqueta, al espacio destinado para cada tema, a las secciones que organizan el manual, y aquellas relacionadas con las exigencias del diseño curricular y con las de los docentes con quienes se realizan talleres, encuestas y otro tipo de consultas.

¹ Los manuales de nuestro corpus datan de 2012 (Kapelusz, un libro), 2013, 2014 y 2016 (Longseller, tres libros), 2010 y 2011 (Santillana, dos libros), 2010 y 2015 (Estrada, dos libros) y 2016 (Estación Mandioca, tres libros).

² Sin embargo, a su vez, también permite el ingreso de autores jóvenes “no consagrados” debido a que cobran montos menores que autores prestigiosos.

Estado del arte: transposición didáctica de la literatura en nivel medio

La enseñanza en nivel medio de la literatura, en general, y de la poesía, en particular, conlleva una serie de operaciones vinculadas con el acceso a los contenidos específicos por parte de alumnos que quizá se acercan por primera vez a lecturas y problemas del campo literario. En los estudios sobre la didáctica se ha denominado “transposición” a las adaptaciones que

transforman el conocimiento erudito en conocimiento a enseñar: reformulaciones, analogías, ejemplos, ilustraciones, aplicaciones prácticas serán algunos procedimientos por los que el currículum, los libros de texto, los profesores en el aula buscarán comunicar saberes de manera comprensible (Bombini 1996: 2).

De esta forma, las transposiciones didácticas en el ámbito literario tienen varias consecuencias. Por un lado, hay una elección consciente en las lecturas que realizarán los alumnos, estableciendo así un canon literario específicamente escolar. También, se crea una determinada secuenciación de los contenidos que se puede establecer por criterios históricos, temáticos, genéricos o de cualquier otra índole, como tipos textuales o proyectos. A su vez, el material didáctico debe brindar las herramientas teóricas que considera pertinentes para el abordaje hermenéutico de estos textos. Así, los manuales escolares –como cualquier otro material pedagógico– expresan de manera implícita las decisiones didácticas adoptadas por la comunidad educativa en la que se encuentran inmersos. En materia literaria, un análisis sincrónico de los manuales escolares permite responder tres interrogantes: qué se lee en la escuela en un determinado período histórico, cómo se agrupan los textos literarios y con qué herramientas y estrategias de lectura egresan los alumnos de nivel medio para poder abordar la literatura de manera independiente.

En Argentina, durante el siglo XX y lo que va del siglo XXI se han dado sucesivos cambios en los diseños curriculares para nivel medio. Estos reflejan las diferentes posturas con que se ha tratado el problema de la enseñanza de la literatura a lo largo de diversos procesos socio-históricos de nuestro país. Hacia la década de 1980 se dio un giro en el enfoque historicista tradicional. Ya en su libro de 1989, *La trama de los textos*, Gustavo Bombini realizó un análisis sincrónico de los materiales didácticos que circulaban. Su postura crítica sobre un canon literario estático y la organización del material a partir de criterios históricos da cuenta de la caída del paradigma vigente hasta el momento:

Ámbito para la conservación, el manual parece cumplir la misma función de un museo, presentando a manera de estampas (a veces ilustradas) la sucesión de los grandes autores y sus obras. En todos los casos, la elección de los incluidos en las distintas salas del museo está condicionada por una cantidad de leyes y mediaciones [...]. Distanciamiento, pretensión de objetividad, neutralización; *la ley de canonización* rige estas elecciones: es legible todo texto legitimado por el paso del tiempo y que ha sido incluido en la historia de la literatura, el lugar de la conservación y la consagración [...] historia de la literatura que se articula a partir de principios de clasificación heterogéneos, de conceptos no cuestionados, aplicados en forma anacrónica y con pretensión de universalidad [...] en el manual está toda la literatura y la enseñanza de la literatura se homologa a la enseñanza de la historia de la literatura (Bombini 1989: 8-16).

Ahora bien, la propuesta superadora de este autor se basa en la inclusión de categorías teóricas que permitan el análisis de textos de manera crítica, donde la literatura sea considerada una disciplina en sí misma con conceptos propios:

En el espacio de una práctica sin teoría no existen en los manuales de literatura las generalidades que, a manera de introducción preceden la enseñanza de otras disciplinas [...] en ningún manual se presenta la discusión sobre la especificidad de la literatura. Lo literario es algo dado, natural [...] no se piensa el problema de la especificidad literaria pero tampoco se discuten los otros conceptos teóricos que aparecen en el interior del manual y del discurso de la enseñanza de la literatura, en general: “autor”, “historia”, “movimientos”, “contextos”, “géneros”, “forma/contenido”, entre otros (Bombini 1989: 13).

La carencia de categorías de análisis y problemas específicamente literarios en la enseñanza en nivel medio que se describe no es subsanada en las siguientes décadas a pesar de que se sucedieron varias reformas educativas. Mora Díaz Súnico analiza el enfoque didáctico de los años posteriores a partir de la Ley Federal de Educación de 1993. Su reflexión trabaja con la noción de “placer” que circulaba en el ámbito educativo como aparente forma de acercamiento democrático a la literatura, ya que se debía lidiar en el aula con la problemática de un estudiantado que no se constituía como lector independiente del ámbito escolar. Esta autora plantea que:

se culpó a los paradigmas historicista y estructuralista y a sus respectivas configuraciones didácticas (enciclopedista y descriptivista) del alejamiento de los chicos de la literatura. “La literatura está tan escolarizada” –se dijo– “que los chicos se aburren de ella porque la recorren esperando la tarea que se les encomendará a continuación”. Y la solución –rápida e impulsiva– fue “desescolarizar la literatura” (Díaz Súnico 2005: 22).

Para Díaz Súnico, el enfoque didáctico nuevo se posicionó en el lugar exactamente opuesto al historicista, donde se buscaba un deliberado alejamiento del canon escolar tradicional y se buscaba como fin último, para la materia Literatura en el nivel medio, un espacio donde el alumno encontrara placer en la lectura. Sin embargo, para esta autora, esta lógica de sometimiento de la literatura al placer en pos de generar una democratización en el acceso a los textos encerraba una contradicción:

Esta práctica del placer, que ingresa en el aula con la nueva ley federal y los cursos de capacitación docente aludidos, y con un fuerte avasallamiento desde la industria editorial, tiene su origen –y aquí seguimos a Gustavo Bombini (1996)– en una lectura simplificadora, y hasta paratextual, de *El placer del texto* de Roland Barthes (1989) que ha venido a proponer una práctica de la lectura escolar que busca debilitar cualquier discurso sobre la literatura en pos de incentivar una relación “ingenua” con ella [...]. Barthes plantea que, si bien todo texto busca que su lector disfrute leyéndolo, para él existen dos regímenes de lectura: uno, que se fija en la extensión del texto y no respeta su integridad, sobrevolando o encabalgando ciertos pasajes que se presentan como “aburridos” para reencontrar lo más rápido posible los lugares quemantes de la anécdota, lo que lleva a ignorar las descripciones, las consideraciones, las explicaciones y todos los juegos del lenguaje que el texto presenta, haciendo de este régimen una barrera que no permite alcanzar el goce de la lectura, aunque sí su placer. Y otro, que atrapa cada uno de los juegos del lenguaje del texto, que no deja nada librado al azar [...]. Este régimen es el que

posibilita acceder al goce, que se produce en la enunciación y no en la continuación de los enunciados [...]. Resulta clara entonces la paradoja que se desprende de la lectura fallida de *El placer del texto* que hizo esta nueva pedagogía: fue en el planteo más elitista de Barthes donde se leyó un camino asegurado a la democratización de la literatura (Díaz Súnico 2005: 25-7).

Para la autora, un enfoque didáctico basado en el mero “placer” de la lectura no democratiza la literatura sino que profundiza las diferencias entre los intelectuales y los no especialistas, ya que dentro del marco de la escuela no se otorgan las herramientas necesarias para que un alumno desarrolle competencias lectoras suficientes que le permitan comprender textos complejos de manera autónoma.

De esta forma, es posible rastrear cómo a lo largo de los años y de diferentes diseños curriculares la teoría y la crítica literaria habían quedado relegadas en el ámbito de la enseñanza de la literatura en el nivel medio en nuestro país, por más que las herramientas que brindan son necesarias tanto para la comprensión de las lecturas que se realizan en la escuela como para la formación de lectores autónomos que puedan abordar textos complejos después de finalizada su escolarización. En este contexto, a comienzos del siglo XXI, Bombini se preguntaba “hasta qué punto la literatura que se enseña en la escuela proviene de textos genuinos, se relaciona con prácticas culturales concretas, evitando proponer subproductos escolares de escaso interés formativo” (Bombini 2001: 64-5).

Sin embargo, la reforma del diseño curricular en 2010 introduce cambios centrales en el paradigma de enseñanza de la literatura vigente desde los 90 con la Ley Federal de Educación. Para cuarto año de educación secundaria la organización de la materia Literatura se piensa a partir del concepto de *cosmovisiones*:

Para cada año se propone un recorte del corpus siempre perteneciente a la literatura española, latinoamericana y argentina. De esta manera, el docente deberá remitirse a ese corpus, donde predomina un grupo de *visiones* o *cosmovisiones* vinculadas entre sí y que funcionan a modo de recorte de los textos del año [...]. Así, las cosmovisiones funcionan como criterio de selección del corpus de textos de cada año y las prácticas del lenguaje permiten orientar el tratamiento áulico de esos textos: el modo en que se leen, se escriben, se estudian, se socializan, entre otras cosas. Según Teresa Colomer, los textos literarios permiten comprender verbalizar la actividad humana, representando así la realidad de diversas formas que aquí se denominan *cosmovisiones*: [...]. El concepto de *cosmovisión* es muy amplio y se puede manifestar de diversos modos en los textos, en las poéticas de los autores, en las posibles lecturas de las obras. (Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires 2010: 14-5).

Como se puede apreciar, el diseño, por un lado, privilegia un canon formado por textos escritos en lengua española y organiza el material literario con un criterio nacional o regional: “literatura española, latinoamericana y argentina”, reproduciendo la tradicional división que proponía el estudio historicista-nacionalista. Por otro, el concepto de *cosmovisión* no es definido con claridad, sino que se lo vincula intuitivamente con los conceptos de “poéticas” o “lecturas”. Bajo el subtítulo “¿Por qué se eligió esta organización de las cosmovisiones para cada año?”, el diseño explica:

Todo recorte de contenidos conlleva cierta arbitrariedad. El énfasis para la elaboración de este diseño curricular estuvo asentado en poder imprimirle una lógica determinada a dicho recorte. Cuando no se comprenden las razones y no se puede dar una explicación científica de los hechos tienden a buscarse argumentos míticos, se “construye” ficcionalmente una explicación. La evolución de la humanidad y el crecimiento de la persona permiten un vínculo más mimético con la realidad y comienzan a encontrarse razones y explicaciones que vinculan a la persona con el ambiente. En simultáneo, al tener la distinción de lo que se puede considerar realista, se abre la alternativa fantástica. Por último, cuanto mejor conocimiento se tiene de la realidad, de los cánones, las normas y las reglas, más posibilidades existen de transgredirlas, de ingresar al universo de las rupturas y las experimentaciones. Se podría decir que esta instancia es la más “vanguardista” y compleja. (Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires 2010: 15-6).

Vemos en esta cita la introducción de algunas de las cosmovisiones: realista, fantástica, vanguardista. Párrafos antes, se alude a la épica y la trágica. Ahora bien, ¿es esa la definición de *cosmovisión*? ¿Una manera de encarar el mundo? El diseño curricular no cuenta con bibliografía de referencia que permita consultar de dónde se toma este concepto, el cual no pareciera provenir del campo de los estudios literarios. De esta forma, aunque la renovación en el diseño curricular tiene como gesto la inclusión de categorías de análisis que organizan los textos a partir de ejes comparativos, las mismas no parecieran estar fundadas desde los estudios literarios contemporáneos. Además, ante la ausencia de definiciones claras, la transposición didáctica dificulta el acercamiento de los temas a los estudiantes.

Un estudio literario organizado en *cosmovisiones* lleva a una reorganización del canon, del orden con que se estudiarán los temas y de las categorías de análisis. En primer lugar, si el criterio de organización no es histórico ni nacional, los textos pueden establecer diálogos entre sí más allá de sus fronteras temporales, espaciales y genéricas. Se observa, también, que la categoría teórica más importante ahora debería ser la transtextualidad,³ para que los alumnos comprendan cabalmente las implicancias de los diálogos entre los textos. Sin embargo, el concepto no figura en el diseño.

Esta forma de acercamiento a los textos parece responder a los estudios en literatura comparada ya que se trata de establecer vínculos entre obras literarias de diferentes autores, periodos históricos, movimientos estéticos, etc. Sin embargo, el concepto de *cosmovisión* está ausente en textos clave para el comparatismo como *Mímesis* de Auerbach, *La república mundial de las letras* de Pascal Casanova o “Conjeturas sobre la literatura mundial” de Franco Moretti. En el estudio comparativo, se parte de la noción de “literatura mundial” o “*Weltliteratur*” de Goethe y se establecen diferentes criterios metodológicos para el estudio de una “literatura-mundo”. Teresa Gramuglio, en un breve *racconto* de las problemáticas de la literatura comparada contemporánea, sostiene que

³ Genette (1982) define la “transtextualidad” o transcendencia textual del texto como todo lo que pone al texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos. Dentro de esta categoría incluye, entre otras, la “intertextualidad” (definida como alusión o cita), la relación del texto con otros de su género (“architextualidad”) y las relaciones entre una obra y su reformulación o parodia (“hipertextualidad”).

así como el comparatismo tradicional buscaba contrarrestar las perspectivas cerradamente nacionalistas que asociaba con las catastróficas experiencias europeas de la primera mitad del siglo pasado, las nuevas tendencias someten a crítica un núcleo ideológico que parecía irreductible: el de las identidades nacionales concebidas como esenciales y homogéneas (Gramuglio 2009: 377).

Para el comparatismo, la puesta en relación de textos con criterios diferentes permite una salida por fuera de los límites que imponen las posturas historicistas-nacionalistas. Este gesto es similar al cambio de enfoque realizado por el diseño curricular de 2010. Sin embargo, las categorías teóricas de trabajo no son las mismas. Nuevamente, la transposición didáctica de la literatura para nivel medio no retoma los debates específicamente literarios al incluir conceptos que le son ajenos.

A este contexto de confusión a la hora de organizar el material, se le suma un factor fundamental para la enseñanza ya no de la literatura en general sino del género lírico en particular: su representación dentro del imaginario escolar como el “género difícil”. Este ideologema es tan pregnante que en la actualidad se lo puede encontrar en los textos producidos por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires:

Sin duda, en la escuela secundaria la poesía suele ser un género “difícil”. Muchas veces sentimos que se nos va de las manos, que no conseguimos mostrar a nuestros jóvenes todo lo que observamos en un poema. También es cierto que suele ser un género difícil para muchos adultos, porque no son lectores asiduos de poemas o la poesía les parece “demasiado rebuscada” (Dalmaroni 2012: 125-6).

Es cierto que la poesía establece una relación diferente con su referente a como lo hacen el género dramático y el narrativo. La ausencia de una trama muchas veces dificulta su comprensión para los alumnos. Por lo tanto, para decodificar un texto poético son necesarias otras herramientas. Tradicionalmente, la enseñanza de la poesía se restringía a la identificación de manera mecánica de elementos formales como las nociones de métrica y versificación y figuras retóricas. Sin embargo, muy rara vez se plantean estos conceptos como elementos que traen aparejadas otras connotaciones, es decir, no se hace hincapié en su valor como herramienta interpretativa (Battilana 1995). De esta manera, no se logra conformar lectores autónomos que puedan acercarse a un poema fuera del ámbito escolar.

Asimismo, es posible afirmar que dentro de un paradigma de enseñanza de la literatura basado en la transtextualidad y la comparación, los alumnos son invitados a contrastar textos de muy diversas condiciones históricas y de diferentes géneros literarios sin que cuenten con conocimientos previos sobre dichos movimientos estéticos y sin dominar plenamente las herramientas hermenéuticas necesarias para abordar las diferencias entre un texto narrativo, dramático o lírico.

Manuales vigentes: herramientas teóricas para literatura y la poesía

Como se afirmó en el apartado anterior, la inclusión de categorías de la teoría literaria para el estudio de las obras es fundamental para la comprensión de los textos y para el desarrollo de competencias lectoras. En relación con este nuevo diseño curricular que presenta un criterio organizativo innovador, es relevante reconocer qué manuales explicitan el recorte y la selección de las obras que trabajan.

En primer lugar, todos los manuales considerados en el corpus agregan como subtítulo el nombre de las cosmovisiones correspondientes al nivel que se está trabajando: “mítica, trágica y épica”, “realista, fantástica y de ciencia ficción” o “alegórica, humorística y de experimentación”, con alguna posible variación. Sin embargo, ni los libros de Estrada ni de Santillana definen qué es una *cosmovisión* o en su defecto la transtextualidad. En Estrada, cada capítulo tiene un breve apartado introductorio donde se explica directamente el eje de comparación de los textos que engloba: la patria, la mujer, la familia, el amor, la ley, etc., si bien nunca se reflexiona sobre el porqué de ese criterio. Los libros de Santillana, en cambio, carecen de introducción: dos breves plaquetas anticipan, por un lado, el plan de trabajo (cuyos ítems podrían identificarse con los objetivos del capítulo) y, por otro, una serie de actividades orales de acercamiento previo a la lectura. Tampoco se ofrece una definición de transtextualidad, sino que desde una sección llamada “Textos en diálogo” se relacionan obras a partir de criterios temáticos, por su pertenencia a un mismo autor o porque se reconoce en ellas que comparten la “mirada trágica”, que no ha sido trabajada específicamente en ningún lugar del manual. Lo mismo se observa en la plaqueta “Recorridos de lectura”, donde se recomiendan obras a estudiantes a quienes pudiere haberles interesado el tema visto: “Si te interesa la poesía...” (Avendaño *et al.* 2010: 129).

Por su parte, el manual de Kapelusz tiene un primer capítulo titulado “Introducción al estudio de la literatura”, el cual brinda ciertos conceptos clave necesarios para abordar el resto del libro. En este se define qué se entiende por literatura y cómo este término está anclado históricamente; también explica la figura del autor, la noción de poética y la distinción de los diferentes géneros literarios. Además, cuenta con un apartado titulado “Géneros literarios y visiones del mundo o cosmovisiones” en el que se expone qué se entiende por *cosmovisión*. El libro le atribuye el concepto a Hegel. Según el manual, para el filósofo los géneros literarios surgen en relación con determinada visión del mundo. Las *cosmovisiones*, entonces, se relacionan directamente con la división aristotélica de los géneros literarios, por lo que el libro no respondería exactamente a la propuesta del diseño curricular (Vassallo *et al.* 2012).

En cuanto a la serie *Llaves* de la editorial Estación Mandioca, cada uno de los tres libros cuenta con un capítulo introductorio que retoma alguna de las categorías clave para el estudio literario. En *Literatura IV* se definen la literatura y los géneros discursivos; en *Literatura V* aparece la noción de transtextualidad de Genette y sus diferentes tipos, el canon literario y los conceptos clave del formalismo ruso como extrañamiento y desautomatización. Finalmente, en *Literatura VI* se brinda la definición de *cosmovisión* como sinónimo de visión de mundo y se sostiene que el término hace referencia a

la manera en que una cultura o sociedad interpreta el mundo. Las cosmovisiones son integrales: abarcan todo un sistema de creencias [...]. [C]ada cosmovisión global se puede expresar, a su vez, en toda una gama de cosmovisiones literarias: mítica, épica, trágica, realista, fantástica,

maravillosa, etcétera [...]. Estas cosmovisiones no necesariamente coinciden con un solo período, sino que pueden manifestarse en diferentes épocas y géneros (Sampayo *et al.* 2016c: 14-5).

Respecto de Longseller, el primer libro de los tres que componen la serie *Enfoques* inicia con un capítulo acerca de la definición de la literatura. En “¿Qué es la literatura?”, partiendo de la observación y comentario de un fragmento de la novela de Manuel Puig *Boquitas pintadas*, se introduce la reflexión sobre aquello que hace que un texto sea considerado literario o no. La distinción comienza a plantearse a partir de la noción bajtiniana de géneros discursivos (objeto de explicación en el apartado siguiente, al que le suceden el correspondiente a polifonía y a intertextualidad) y continúa con un intento de definición que va desde la etimología hasta las posturas teóricas “relacionales”, pasando por el formalismo ruso desde el que se introducen los conceptos de literaridad, de extrañamiento y de función poética.

Además, la explicación acerca de aquello que cada sociedad en cada época establece como literario conduce a una definición de canon entendido como

conjunto de textos fundamentales para una cultura particular y en un momento dado [...] decidido por las instituciones mencionadas [crítica literaria, escuelas, universidades, editoriales, medios de comunicación] de manera parcial. Es un recorte de un conjunto mayor guiado por criterios preestablecidos (Centrón; De Haro 2016: 12).

El canon, tal como se afirma en el manual, funciona como regla que permite decidir cuáles serán los textos que formen parte de la literatura y cuáles no. En cuanto a la noción de *cosmovisión*,⁴ el manual la vincula con otros enfoques que ponen de relieve la categoría de ficción; así, se entiende la cosmovisión como

la forma particular que cada sociedad tiene de ver e interpretar el mundo; es un conjunto de presuposiciones que, consciente o inconscientemente, tiene esa cultura acerca del mundo y de la vida, y que, al mismo tiempo, provee un modelo que guía a los integrantes de esa comunidad en su vida cotidiana, en sus rituales y en sus valoraciones personales (Centrón; De Haro 2016: 14).

Por último, *Saberes clave*, serie de Santillana, no desarrolla en los dos libros que la componen ninguno de los conceptos teóricos que pueden reconocerse en los de las otras editoriales. Sin embargo, las nociones de género discursivo y transtextualidad se suponen conocidas en función de lo que se pide desde las actividades. Al ofrecer desde el diseño un formato tan fragmentado, la posible explicación de “la mirada trágica” –que se presenta desde la perspectiva de Miguel de Unamuno– se diluye entre otras tantas informaciones que aportan las plaquetas marginales.

Como es posible observar, el criterio organizativo de las *cosmovisiones* resulta ambiguo. Cada editorial lo define y recorta de manera propia, y busca una tradición distinta en donde enmarcarlo.

⁴ La serie *Enfoques* de Longseller cierra con un libro en el que ya no se alude a “cosmovisión” ni a “visión”, salvo en el subtítulo: “Formas cómica, alegórica, de ruptura y experimentación en textos españoles, latinoamericanos y argentinos”. En este libro, se retoman los contextos históricos, sociales y políticos como ejes de análisis y comparación.

Su definición pareciera exceder lo específicamente literario para relacionarse con cuestiones antropológicas, sociológicas o hasta filosóficas que vinculan la literatura con la sociedad. Por otro lado, la falta de ordenamiento histórico ha llevado a maneras alternativas de reorganizar el material. Tanto en el manual de Estrada como en el de Kapelusz existe un capítulo final que reordena los movimientos estéticos y los autores trabajados de manera histórica para que los alumnos puedan ubicarse espacial y temporalmente. En el capítulo “La literatura en la historia”, el libro de Kapelusz intenta un resumen de toda la historia literaria desde el *Corán* y la literatura de la Grecia clásica hasta el siglo XXI. Los dos libros de Estrada cierran con un “Dossier de literatura por movimientos”, donde se organizan los autores y los movimientos trabajados de manera histórica-nacionalista. Es interesante destacar que de un nivel a otro algunos movimientos estéticos se repiten, como el caso del modernismo latinoamericano. Esto demuestra que la inclusión de una obra en una determinada *cosmovisión* es dinámica y que un mismo texto puede trabajarse desde diferentes *cosmovisiones*.

Ahora bien, en cuanto a las categorías teóricas necesarias para la decodificación de un texto lírico, se suelen asumir como ya incorporadas en años anteriores. Un criterio organizativo en torno a *cosmovisiones* permite que el género lírico se aborde no solo como eje central de un capítulo sino en intertexto. A partir de las actividades propuestas, se observa que en todos los casos se dan por sabidos las nociones de yo lírico, algunos tropos básicos y las reglas de métrica y versificación. Sin embargo, si el eje del capítulo es el género lírico (como en Kapelusz, Longseller y Santillana), sí se encuentran definidas, en mayor o en menor grado, estas categorías de análisis. En el libro correspondiente a cuarto año de Longseller, en el sexto capítulo titulado “Poesía española del siglo XX”, si bien las consignas de análisis parecieran dar por supuesto el conocimiento del yo lírico y de algunas figuras poéticas (metáfora, sinestesia, imágenes sensoriales), se incluye un apartado de cinco páginas con el título “El lenguaje poético” en el que se exponen los conceptos antes mencionados, el de connotación, el de subjetividad y el de musicalidad, para el que se ofrecen breves explicaciones referidas a métrica y versificación. Por su parte, en el capítulo del libro de Kapelusz titulado “Poesía lírica”, se estudia el género poético desde la Edad Media hasta el siglo XX.⁵ En sus páginas iniciales aparece definida la noción de lírica como “literatura en verso” (Vassallo *et al.* 2012: 97) y se dan nociones mínimas de métrica y versificación; luego se explica qué es el yo lírico. Además, cuando se estudia el Barroco, el libro ofrece una pequeña lista de figuras retóricas y de tópicos como el *tempus fugit*, el *carpe diem* y el *beatus ille*. Es interesante que el libro no dé por conocida la noción de tópico y la defina como “esquema conceptual y formal, recurrente en la historia de la literatura” (Vassallo *et al.* 2012: 103). También resulta relevante que la idea de tópico no se vuelva a utilizar como categoría de análisis en ningún otro período histórico. En Santillana, la poesía se trabaja en el primer libro bajo el apartado de 49 páginas correspondiente a “La mirada trágica”, que se subdivide en “La mirada trágica en la narrativa”, “La mirada trágica en

⁵ La propuesta comparativa del capítulo es sumamente heterogénea. El corpus de poemas comienza en la Edad Media, con ejemplos traducidos de Dante Alighieri y Petrarca. Continúa con el Siglo de Oro Español y Barroco de Indias, retomando a Garcilaso, Góngora, Quevedo y Sor Juana. Luego, hace un salto al siglo XIX, con traducciones de Baudelaire y Rimbaud. Finalmente llega al siglo XX, donde se trabaja poesía contemporánea con poemas de Oliverio Girondo, Alfonsina Storni y Jorge Leónidas Escudero, entre otros, y poemas de la segunda mitad del siglo como “Anillos de Ceniza” de Pizarnik. En total hay más de 20 poemas para ejemplificar siete siglos de poesía, los cuales a su vez se clasifican a partir de los movimientos estéticos canónicos: Renacimiento, Barroco, Romanticismo, Vanguardias. Esto demuestra que las divisiones tradicionales vinculadas con la historia de la literatura siguen vigentes aún en este modelo comparativo.

la poesía” y “La mirada trágica en García Lorca” (léase drama). Desde las consignas se privilegia un abordaje temático que vincula los textos con el contexto histórico brevemente desarrollado en apartados correspondientes a la Generación del 98, a las vanguardias y a la Generación del 27. Se suponen conocidas algunas nociones de métrica y versificación. También las figuras retóricas (metáfora, imágenes sensoriales) y el concepto de yo lírico parecen supuestos, aunque en una actividad se definen sinestesia, encabalgamiento, personificación y antítesis con el propósito de que los estudiantes busquen ejemplos en un poema de Juan Ramón Jiménez. Llama la atención que en este capítulo convivan apelativos como “El sujeto que enuncia este poema” (128), “yo lírico” (138) y “yo lírico enunciativo” (155). Finalmente, la editorial Estación Mandioca no cuenta con un capítulo cuyo eje de comparación sea el género lírico, pero en su libro *Literatura VI* contrasta y compara exclusivamente la poesía modernista con la poesía de vanguardia. En este capítulo se dan por conocidas las nociones básicas de poesía y se definen nociones propias de estos dos movimientos estéticos como soneto alejandrino y verso libre.

Modernismo y posmodernismo latinoamericano: canon, criterios de organización

Dentro de este nuevo criterio de organización que sale de los límites histórico-nacionales, cabe preguntarse qué lugar tiene la poesía del modernismo y el posmodernismo latinoamericano, con qué obras y autores se la ejemplifica y con qué otros textos dialoga. En primer lugar, como se dijo en el apartado anterior, el modernismo latinoamericano aparece dentro de cualquiera de los niveles propuestos por el diseño curricular y, por lo tanto, dentro de todas las *cosmovisiones* posibles: trágica, realista, fantástica e incluso de ruptura. De esta forma, este movimiento dialoga con diversos autores según cómo se lo estudie.

En el libro de Kapeluz en su capítulo de poesía, bajo el subtítulo de “Poesía contemporánea”, se habla de las vanguardias históricas pero jamás se mencionan las estéticas del modernismo o posmodernismo latinoamericano. Para ejemplificar la poesía contemporánea se utilizan poemas de Alfonsina Storni, Oliverio Girondo y César Vallejo. Sin embargo, en el capítulo final de historia de la literatura se encuentra un apartado dedicado a modernismo latinoamericano donde se menciona como autores centrales a Martí, Darío, Casal, Gutiérrez Nájera y Asunción Silva, aunque no hay obras disponibles.

Por su parte, la editorial Estación Mandioca dedica un capítulo a la poesía latinoamericana en *Literatura VI* bajo el título “Formas de ruptura en Latinoamérica”. Allí incluye al modernismo y la poesía de vanguardia. Como ejemplos de poesía modernista figura un poema de Martí, “Príncipe enano”, uno de Julián del Casal, “En el campo”, y tres de Rubén Darío: “Sonatina”, “Yo persigo una forma” y “Lo fatal”. La poesía de vanguardia incluye poemas de autores como Vallejo, Girondo y Huidobro.

En Santillana no se trabaja con modernismo o posmodernismo latinoamericano como movimiento estético.⁶ Sin embargo aparece un fragmento de un texto de Rubén Darío,

⁶ Santillana privilegia autores peninsulares para ejemplificar la poesía, como García Lorca, Juan Ramón Jiménez y Antonio Machado.

“Thanatopía”, en relación transtextual bajo el apartado “Textos en diálogo” en el capítulo “La cosmovisión fantástica” del libro de quinto año para compararlo con obras de Bécquer.

Por otro lado, la editorial Estrada menciona al modernismo latinoamericano en sus dos libros y, por lo tanto, lo incluye dentro de las *cosmovisiones* mítico-trágicas como realista-fantástica. En el primer caso, el eje que engloba a este movimiento es “la mujer”. Allí se encuentran en diálogo Alfonsina Storni y Delmira Agustini, pero el bloque que las abarca es aún más heterogéneo: aparecen textos de Sor Juana, Pizarnik e incluso el cuento “Circe” de Cortázar. Luego, en el bloque cinco titulado “las pasiones” figura una sección dedicada a Leopoldo Lugones. Finalmente, Agustini y Lugones son retomados en el “Dossier de literatura por movimientos” en un apartado dedicado a modernismo latinoamericano. Allí se considera a Lugones como representante del movimiento en Argentina en diálogo con Darío, Martí, Amado Nervo y Rodó. En el libro para quinto año aparece prosa de Martí (fragmentos de sus diarios) en contraste con *Operación Masacre* de Rodolfo Walsh en un eje llamado “Las Revoluciones”. En esta sección se trabajan otros autores como Orwell y Carpentier. En el dossier final se vuelve a retomar el modernismo latinoamericano y se menciona a Darío como mayor exponente.

Finalmente, Longseller trabaja el modernismo latinoamericano en su capítulo seis del libro *Literatura* –correspondiente a cuarto año y a la *cosmovisión* mítica, épica y trágica– bajo el título de “Poesía española del siglo XX”. Las lecturas que inician el capítulo corresponden a poemas de Antonio Machado y de Juan Ramón Jiménez. Le siguen una página de biografía de ambos poetas y una de contexto histórico, social y cultural. Una página completa se dedica al “Contexto literario”. En ella se caracteriza, primero, el modernismo considerando los rasgos poéticos de su máximo representante, Rubén Darío; luego, la Generación del 98 asociada con la rama ética del modernismo latinoamericano. El libro cierra con actividades complementarias: las dos últimas de las ocho totales reproducen “Sonatina” y “Lo fatal”, de Darío, y proponen actividades de análisis. Por su parte el libro *Literatura III* –correspondiente a las *cosmovisiones* alegóricas, cómicas, de ruptura y experimentación– figura un capítulo completo dedicado a la poesía latinoamericana de vanguardia donde se incluyen textos de Gironde y Vallejo en diálogo con poemas de Borges.

Al comparar los manuales es posible observar cómo los autores y los poemas muchas veces se repiten y, de esta forma, el canon escolar sigue vigente a pesar del nuevo enfoque comparatista. Por otro lado, las variaciones de un libro a otro se dan a partir del eje de lectura con que se trabajan los textos. El modernismo y posmodernismo latinoamericano no solo se cuelean en cualquier *cosmovisión* y nivel propuesto por el diseño, sino que también pueden estar en diálogo con autores muy diferentes. También es interesante destacar que, como los libros proponen capítulos no organizados por un criterio histórico, se deben buscar otras estrategias para reponer información y dar contexto a las obras (los *dossiers* de historia de la literatura y las líneas de tiempo). A su vez, se utilizan los nombres tradicionales de los movimientos estéticos como Generación del 27, Generación del 98, Siglo de Oro español, Barroco de Indias, Romanticismo, Modernismo latinoamericano, los cuales recuperan ideologemas histórico-nacionalistas.

Conclusiones finales

A partir de este análisis sincrónico de los manuales que circulan en provincia de Buenos Aires para la materia Literatura Superior es posible afirmar que se ha realizado una drástica modificación de enfoque en la manera de trabajar los textos. Por un lado, desde el diseño curricular, ha cambiado la forma de organización de las obras a partir de una nueva categoría teórica: la *cosmovisión*. Sin embargo, dado que la misma tiene una definición tan amplia, cada editorial la utiliza de diferentes formas.

Esta nueva organización tiene consecuencias en la manera de abordar los textos y, por lo tanto, en la formación de los alumnos. Los estudiantes de nivel medio trabajan con varios géneros, autores y contextos de manera transtextual. De esta forma, egresan sin un panorama claro de la historia de la literatura y, aunque han desarrollado la capacidad de poner en diálogo obras, carecen de algunas nociones básicas para armar ejes de comparación. Por ejemplo, en el caso de la poesía latinoamericana, las relaciones propuestas por los libros con otros movimientos estéticos suelen abarcar temas extremadamente amplios como “la mujer”, “la revolución” o directamente “la poesía”. En contadas ocasiones se le propone al alumno un panorama claro de las categorías de análisis propias de la literatura latinoamericana de fin de siglo XIX y comienzos del XX como la modernización literaria, la profesionalización del autor en la prensa periódica, las figuraciones urbanas en el contexto de la modernización de las ciudades y la construcción de una voz propiamente latinoamericana. Solamente tres de las editoriales mencionadas –Estación Mandioca, Longseller y Estrada– trabajan este movimiento estético como tema y dan cuenta de algunas de estas características. Pero únicamente Estación Mandioca incluye estas categorías teóricas como trabajo interpretativo en las actividades propuestas para el corpus de poemas modernistas. En las demás, solo se reservan estos temas como meras descripciones contextuales.

En conclusión, es posible proyectar que muchos de los alumnos egresan del nivel medio sin las categorías críticas ni los métodos necesarios para interpretar textos líricos, en general, y poesía modernista y posmodernista, en particular. Pareciera que la propuesta comparativa del diseño curricular vigente es demasiado ambiciosa para estudiantes de escuela secundaria, que por primera vez se acercan a estos textos. Sin un claro anclaje que contextualice histórica y geográficamente resulta imposible establecer vínculos más allá de cuestiones temáticas y se aplanan las diferencias nodales entre obras dentro de un corpus sumamente heterogéneo.

MARÍA FLORENCIA CAPURRO (Buenos Aires, 1990) es Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires y actualmente cursa como estudiante de posgrado en la Maestría de Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. En la Universidad de Buenos Aires realiza dos adscripciones en paralelo, una en el marco de la cátedra de Literatura Latinoamericana I “A” y otra en el Instituto de Literatura Hispanoamericana. Ambas toman como eje los estudios en poesía latinoamericana. Participa en el Departamento de Artes Dramáticas de la Universidad Nacional de las Artes donde desarrolla su investigación sobre cruces entre género lírico y dramático en el teatro argentino. Se dedica a la docencia en varios niveles de la escolarización (último ciclo del primario, nivel medio y universitario), experiencia que le ha permitido colaborar en la editorial educativa Estación Mandioca. En la Universidad Nacional de Hurlingham se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos en el marco de las materias Literatura Latinoamericana I e Introducción a los Estudios Literarios para el Profesorado Universitario en Letras. Allí también participa en el proyecto de investigación “Figuraciones urbanas en la poesía rioplatense de entresiglos”, donde estudia la enseñanza de poesía en nivel medio.

PABLA DIAB es Licenciada en Letras y Profesora en Enseñanza Media y Superior en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Trabaja como docente en la materia Semiología del Ciclo Básico Común (UBA), en el Taller de Lectoescritura del Curso de Aprestamiento (UNGS) y en la materia Introducción a los Estudios de la Literatura del Profesorado Universitario de Letras (UNAHUR). Se desempeña, además, como autora y editora del área de Prácticas del Lenguaje en editoriales educativas, y ha colaborado en la elaboración de material didáctico para el inicio de la educación superior. Ha formado parte del equipo de evaluación de la calidad educativa en el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y del de la Provincia de Buenos Aires.

Bibliografía

- AVENDAÑO, Fernando *et al.* 2010. *Literatura IV. Las cosmovisiones mítica, épica y la mirada trágica*. Buenos Aires: Santillana. Serie Saberes Clave.
- _____. 2011. *Literatura V. Las cosmovisiones realista y fantástica. Ciencia ficción y visión del mundo*. Buenos Aires: Santillana. Serie Saberes Clave.
- BATILANA, Carlos. 1995. “Historia de un problema. La enseñanza del discurso poético”. *Versiones*, N°5.
- BOMBINI, Gustavo. 1989. *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- _____. 1996. “Sujetos, saberes y textos en la enseñanza de la literatura”. *Lectura y Vida*. Año 17, N°2.
- _____. 2001. “La literatura en la escuela”. En Maite Alvarado (coord.). *Entre líneas. Teorías y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso/Manantial.
- CENTRÓN, Graciana y Ma. Virginia DE HARO. 2016. *Literatura. Las miradas mítica, épica y trágica en textos literarios españoles, hispanoamericanos y argentinos*. Buenos Aires: Longseller. Serie Enfoques.
- CENTRÓN, Graciana. 2013. *Literatura III. Formas cómica, alegórica, de ruptura y experimentación en textos españoles, latinoamericanos y argentinos*. Buenos Aires: Longseller. Serie Enfoques.
- _____. 2014. *Literatura II. Las formas realistas y no realistas en textos literarios argentinos, latinoamericanos y españoles*. Buenos Aires: Longseller. Serie Enfoques.
- CROCI, Paula; Marcela GROPPA, Laura ISOLA y Martín PAZ. 2010. *Literatura 4*. Buenos Aires: Estrada. Serie Huellas.
- _____. 2015. *Literatura 5*. Buenos Aires: Estrada. Serie Huellas.
- DALMARONI, Miguel. 2012. “Poema, poesía, poeticidad”. En Pelaez, Agustina (coord.). *Leer literatura en la Escuela Secundaria: propuestas para el trabajo en el aula*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- DÍAZ SÚNICO, Mora. 1997. “El concepto de placer en la lectura”. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. III, N° 3, 21-32.
- GRAMUGLIO, María Teresa. 2009. “Literatura comparada y literaturas latinoamericanas. Un proyecto incompleto”. *IX Jornadas Nacionales de Literatura Comparada*, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 9-11 de septiembre.
- _____. 2010. “Literatura Mundial. Una aproximación”. En *Diario de Poesía*, N° 81.
- SAMPAYO, Romina, *et al.* 2016a. *Literatura IV: voces míticas, épicas y trágicas*. Buenos Aires: Estación Mandioca Serie Llaves.
- _____. 2016b. *Literatura V: voces realistas, fantásticas y de ciencia ficción*. Buenos Aires: Estación Mandioca. Serie Llaves.
- _____. 2016c. *Literatura VI: voces alegóricas, humorísticas y de experimentación*. Buenos Aires: Estación Mandioca. Serie Llaves.
- VASSALLO, Isabel *et al.* 2012. *Una literatura argentina, americana y universal: las cosmovisiones mítica, trágica y épica de las literaturas de Occidente*. Buenos Aires: Kapelusz Norma.