



Modernismo: canon y escuela

Pabla Diab¹

Universidad Nacional de Hurlingham
pabladiab@gmail.com

Resumen: La construcción de un canon literario está, entre otros factores, modelada por el recorte y la visión con que la escuela se posiciona en la enseñanza de determinados temas y movimientos estéticos. Es por esta razón que los manuales de nivel medio y los programas escolares tienen una gran influencia en las representaciones que se generan sobre la literatura. En este trabajo estudiamos qué lugar ocupa el género lírico en un *corpus* de manuales para la Provincia de Buenos Aires, y relevamos cómo ponen en funcionamiento el programa desde la reforma del diseño curricular de la escuela secundaria en 2010. Su estudio no siempre contextualizado históricamente en profundidad y la importancia que se le otorga a la noción de “cosmovisión” conducen 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.

Palabras clave: Enseñanza – Poesía – Manuales – Cosmovisión – Canon

Abstract: The construction of a literary canon is, among other factors, shaped by selection and view with which school takes a stance in teaching of such subjects and aesthetic movement. That’s why high school textbooks and curriculum have a vast influence over the representations of literature. This paper proposes studying the place lyrical genre takes up in a *corpus* of textbooks for Buenos Aires high school. To that, we analyse how schoolbooks work with curriculum since its reform in 2010. Not-always historically contextualized study and the importance given to “cosmovision” concept lead to poetry reduction that only dialogue with other literary texts from thematic focus not from a specific poetics.

Keywords: Teaching – Poetry – Textbooks – World view – Canon

¹ **Pabla Diab** es Licenciada en Letras y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras por la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Se ha desempeñado como docente en talleres de lectura y escritura en la Universidad de General Sarmiento, la Universidad Nacional de Lujan y la Universidad de Buenos Aires. Actualmente, continúa en la UNGS y se desempeña como docente en la materia Introducción a los Estudios de la Literatura (Universidad Nacional de Hurlingham) y en Semiología (Ciclo Básico Común, UBA). Es editora y autora de manuales para la enseñanza primaria y secundaria.



La ponencia que presento aquí forma parte de un trabajo de investigación mayor entre los que desarrolla la Universidad Nacional de Hurlingham. El proyecto que nos ocupa, “Figuraciones urbanas en la poesía rioplatense de entresiglos”, involucra a docentes investigadores de la institución y tiene su vertiente didáctica en el análisis de libros de texto que en una primera etapa realizamos en conjunto con María Florencia Capurro.

En ese momento, indagamos acerca de en qué medida y de qué manera se propone el acercamiento a la poesía del modernismo y del 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, analizamos un *corpus* de manuales de cinco de las editoriales de mayor difusión –Santillana, Kapelusz, Estrada, Estación Mandioca y Longseller–, que publicaron sus series en respuesta a la propuesta del diseño curricular de abordar el estudio de la literatura desde el concepto de *cosmovisión*.

En una segunda etapa, tomé distancia de algunas de las observaciones de ese primer trabajo e indagué respecto de ciertos lugares comunes en torno de los manuales, para referirme, finalmente, a las reflexiones de dos poetas actuales, quienes, además, dictan talleres de lectura y escritura de poesía. Entrevisté a Alejandra Correa, poeta y una de las coordinadoras del programa Poesía en la Escuela,² y a Laura Wittner, poeta, traductora y tallerista, entre otros espacios, en Filba (Festival Internacional de Literatura de Buenos Aires).

De esos análisis y entrevistas concluía en que desde los documentos curriculares, los manuales y las experiencias extraescolares (es decir, los talleres, encuentros, jornadas, festivales e invitaciones de poetas a la escuela) se observaba un acuerdo: acercar a los y las jóvenes el discurso poético en particular y el literario en general. Pero, además, en el Ciclo Superior de la escuela secundaria, se trata de que “puedan apropiarse de categorías

² Para ampliar información acerca del Programa, ver *Poesía en la escuela. Cómo leer y escribir poesía en el aula*, de Marisa Negri y Alejandra Correa.



referenciales y conceptuales para analizar más profunda y específicamente las obras leídas, y para realizar producciones cada vez más similares a las de los ‘expertos’” (12). Esta experticia, en términos generales, no resulta del todo satisfactoria.

Mis conclusiones, en ese momento, se acercaban (y hoy también creo que se acercan) más a preguntas que a certezas. Decía que, tal vez, no era posible “enseñar poesía” en términos escolares. Decía que, tal vez, era necesario, primero, insistir en una experiencia de taller; que tal vez, era necesario (e imprescindible) que los y las docentes pudieran vincularse ellos mismos con la poesía.

Estas intuiciones merecen ser confrontadas con el trabajo en aula. Carlos Battilana, poeta y docente, llamaba la atención sobre cierto supuesto por parte de quienes no participan de la tarea diaria en la escuela de que los y las docentes “no saben”. Lo cierto es que no es lo mismo el acercamiento desde una propuesta “extraescolar”, que tiene el atractivo de venir desde afuera de este espacio formativo y normativo que es la escuela, que enseñar atendiendo a una planificación, respondiendo a un proyecto institucional y respetando un diseño curricular. Entonces, una investigación posterior en el transcurso de este proyecto será indagar en las aulas.

Ahora, contextualizado este trabajo, en el marco de este congreso y en esta mesa sobre modernismo latinoamericano, vuelvo sobre algunas de nuestras primeras observaciones: ¿cuál es el lugar del modernismo y el modernismo en los manuales posteriores a la reforma de 2010?

En primer lugar, e insistiendo en la segunda etapa de la investigación a la que me referí, es necesario aclarar que los libros de texto son un producto comercial que responde a los intereses económicos de las editoriales y, por lo tanto, tienen como finalidad dejar ganancias. En relación con esta primera observación, se afirma 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 la mayoría de 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.³ Es posible pensar que para estos últimos años de la secundaria no se ofrecieron nuevos materiales porque (más allá de que no ha habido cambios en el diseño curricular de esta 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 concluir 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 les 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 que se repiten año a año. Sin embargo, a su vez, también permite el ingreso de autores jóvenes “no consagrados” debido a que cobran montos menores que autores prestigiosos.

En relación con el concepto de canon, y corroborando esta afirmación, resulta pertinente la observación de Ricardo Piglia en su breve ensayo “Vivencia literaria”:

Sin un canon no se puede enseñar, pero el canon cambia cada vez con mayor velocidad porque las exigencias de la industria de la enseñanza obligan a renovar la lista de escritores y de temas de la historia literaria dignos de ser estudiados. (Las exigencias de enseñanza paradójicamente tienden a modificar el canon antes que a conservarlo, y generar la ilusión de una posición crítica radicalizada y renovadora) (157).

Por último, se deben tener en cuenta aquellas limitaciones asociadas al diseño de la maqueta, al espacio destinado para cada tema, a las secciones

³ 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).



que organizan el manual, y aquellas relacionadas con las exigencias del diseño curricular y con las de los y las docentes con quienes se realizan talleres, encuestas y otro tipo de consultas.

Aclaradas estas características de los manuales, que en las lecturas críticas que se hace de ellos no suelen considerarse, me centro en el concepto de *cosmovisión*, origen de esta renovación de los libros de texto.

En 2010, se presenta desde el *Diseño curricular de Literatura para Cuarto Año de la educación secundaria* la organización de la materia por *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 y 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 (14-15).

Más adelante, 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.



V Congreso Internacional CUESTIONES CRÍTICAS

Rosario, 17, 18 y 19 de octubre de 2018

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 (15-16).

Vemos en esta cita la introducción de alguna 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?

La interpretación que hicieron las editoriales de este concepto fue diversa, pero coincidió en un criterio organizador o justificador de la selección que es el de la *transtextualidad*. Esta categoría es avalada por la siguiente cita que se repite en el diseño para los tres últimos años de la escuela secundaria:

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. Por ejemplo, pensar en una cosmovisión realista no se limita al realismo como movimiento estético, sino que se pueden incluir obras de diversos tipos que van desde la poesía social de Raúl González Tuñón o de Pablo Neruda, hasta relatos contemporáneos como “Final de juego” de Julio Cortázar o “Conejo”, de Abelardo Castillo” (DGCyE, *Diseño Curricular para ES.5* 14).

Esta apertura que supone la idea de cosmovisión da lugar, creo, a un acercamiento “más libre” al discurso poético. Sin embargo, a menudo, pierde de vista la contextualización de obras y de autores. Este “diálogo” entre obras de diversas tradiciones, épocas y geografías, carente de una referencia contextual precisa, se plantea preferentemente desde lo temático.

Ahora bien, las series de manuales de algunas editoriales analizadas, en un esfuerzo por responder a las exigencias del diseño curricular y, a la vez, de ordenar esa masa de literatura con categorías menos amplias que la de cosmovisión, agregan un capítulo final que reordena los movimientos estéticos y los autores trabajados en el libro 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 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 bajo un criterio histórico y nacional.

¿Dónde queda el modernismo, movimiento que aquí nos ocupa, en la multiplicación de textos de diversos géneros que se lee en cada capítulo?

En el capítulo que el libro de Kapelusz dedica a la poesía no se aborda el modernismo latinoamericano, pero en el capítulo final al que hacía referencia en párrafos anteriores se le dedica un apartado en el que se menciona a Martí, Darío, del 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 a 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 César Vallejo, Girondo y Huidobro.

En Santillana no se trabaja con modernismo o posmodernismo latinoamericano como movimiento estético.⁴ Sin embargo, se reproduce un fragmento de un texto de Rubén Darío, “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 el 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 este movimiento es “la mujer”. Allí se presentan en diálogo Alfonsina Storni y Delmira Agustini, pero el bloque que las abarca es más

⁴ Santillana privilegia autores peninsulares para ejemplificar la poesía, como García Lorca, Juan Ramón Jiménez y Antonio Machado.



V Congreso Internacional CUESTIONES CRÍTICAS

Rosario, 17, 18 y 19 de octubre de 2018

heterogéneo: se proponen 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, se leen fragmentos de los diarios de José Martí 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 retoma el modernismo latinoamericano y se menciona a Darío como mayor exponente.

Finalmente, Longseller trabaja especialmente 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 los ocho totales reproducen “Sonatina” y “Lo fatal”, de Darío, y proponen ocho actividades de análisis. Por su parte, en 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.

Vemos que algunos autores y algunas obras se repiten, esto es, la escuela parece hacerse cargo de la vigencia del canon. Sin embargo, el enfoque comparatista que subyace bajo la categoría de cosmovisión resulta un tanto ambicioso puesto que supone un estudiantado en posesión de



categorías de análisis literario y de un marco histórico y geográfico que haga posible una relación que trascienda lo temático.

Como complemento de este estudio sincrónico⁵ de los libros de texto, un ejemplo del manual que circuló hasta la década del ochenta:

Literatura V. Las letras en la América hispana, Estrada (1988). En principio, el recorrido es histórico y la literatura se sitúa geográficamente: América hispanoparlante.

El capítulo dedicado al modernismo, movimiento central en las reflexiones de este proyecto de investigación, se despliega a lo largo de 56 páginas. Cabe aclarar que el manual no incluye actividades para los estudiantes.

El apartado dedicado a Rubén Darío, “la más alta expresión poética del Modernismo”, se organiza, como los apartados dedicados a los otros autores, cronológicamente. La obra se presenta y se analiza en la caja central del libro en simultáneo con la biografía. En los laterales, una estrofa, un poema completo, fragmentos de críticas o una cita de algún escritor o crítico prestigioso legitiman las afirmaciones del cuerpo central. El apartado dedicado a cada autor cierra con cuatro páginas de algún texto literario, completo o no, y con alguna crítica más extensa.

Los poetas modernistas incluidos en el manual son los que siguen: José Martí, Manuel Gutiérrez Nájera, Julián del Casal, José Asunción Silva, Rubén Darío, Ricardo Jaimes Freyre, Julio Herrera y Reissing, José Enrique Rodó, Leopoldo Lugones y Enrique Larreta.

El libro cierra con un capítulo dedicado exclusivamente a Jorge Luis Borges (escritor canónico consagrado por muchos de los revisores del canon universal); el penúltimo capítulo “Hacia una nueva poesía hispanoamericana” dedica sus 38 páginas al Posmodernismo, las vanguardias, la poesía negra o afroamericana, la generación del 40, la del 50 y el postvanguardismo. Todos

⁵ El estudio diacrónico en el que se contraste el lugar que ocupa la enseñanza de la poesía y, en particular el de la poesía modernista, en libros de texto empleados en las escuelas de Provincia de Buenos Aires es uno de los aspectos planificados para futuros trabajos en el marco de este proyecto.



los poetas y las poetas –Gabriela Mistral, Alfonsina Storni y Juana de Ibarbourou, que en este capítulo tienen un apartado exclusivo– estudiados ya han sido consagrados por la institución literaria en el momento de publicación del manual.

Lo que se observa hoy en la escuela, como productora de canon, es que siguiendo los lineamientos de los documentos curriculares y trabajando con las propuestas editoriales ha logrado una apertura o, más precisamente, los límites entre lo canónico y lo que no (lo marginal, lo que no ha sido consagrado por la institución literaria, lo que no ha tenido tiempo de permanecer en la memoria) se han desdibujado.

El canon se ha visto fragmentado por la dispersión desde lo que podrían considerarse lecturas nodulares hacia todas aquellas que, por diverso tipo de relación, en especial temática, se le vinculan. Esta dispersión se debe, en parte, al pasaje del estudio histórico de la literatura a un tipo de trabajo que privilegia la intertextualidad / transtextualidad, respaldada por el concepto de cosmovisión.

¿Es esto positivo para la enseñanza de la poesía? ¿Atenta contra el aprendizaje del género lírico? En medio de ambos enfoques, este estudio debe completarse con la consideración, sin excepción, de los actores fundamentales del proceso de enseñanza aprendizaje: docentes y estudiantes.

Bibliografía

Avedaño, Fernando et al. *Literatura IV. Las cosmovisiones mítica, épica y la mirada trágica*. Buenos Aires: Santillana, 2010.

---. *Literatura V. Las cosmovisiones realista y fantástica. Ciencia ficción y visión del mundo*. Buenos Aires: Santillana, 2011.

Battilana, Carlos. “Historia de un problema. La enseñanza del discurso poético”. *Versiones*. 5 (1995): 62-65.



V Congreso Internacional CUESTIONES CRÍTICAS

Rosario, 17, 18 y 19 de octubre de 2018

Centrón, Graciana y Ma. Virginia De Haro. *Literatura. Las miradas mítica, épica y trágica en textos literarios españoles, hispanoamericanos y argentinos*. Buenos Aires: Longseller, Serie Enfoques, 2016.

Centrón, Graciana. *Literatura III. Formas cómica, alegórica, de ruptura y experimentación en textos españoles, latinoamericanos y argentinos*. Buenos Aires: Longseller, 2013.

---. *Literatura II. Las formas realistas y no realistas en textos literarios argentinos, latinoamericanos y españoles*. Buenos Aires: Longseller, 2014.

Croci, Paula et al. *Literatura 4*. Buenos Aires: Estrada, 2010.

---. *Literatura 5*. Buenos Aires: Estrada, 2015.

Dalmaroni, Miguel. "Poema, poesía, poeticidad". *Leer literatura en la Escuela Secundaria: propuestas para el trabajo en el aula*. Coord. Pelaez, Agustina. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2012. 119-142.

Díaz Súnico, Mora. "El concepto de placer en la lectura". *Educación, Lenguaje y Sociedad*. III. 3 (1997): 21-32.

Gramuglio, María Teresa. "Literatura comparada y literaturas latinoamericanas. Un proyecto incompleto". *IX Jornadas Nacionales de Literatura Comparada "Territorios comparados de la literatura y sus lindes: diálogo, tensión, traducción"*. Santa Fe: Asociación Argentina de Literatura Comparada y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral, 2009. 374-385.

Sampayo, Romina, et al. *Literatura IV: voces míticas, épicas y trágicas*. Buenos Aires: Estación Mandioca, 2016.

---. *Literatura V: voces realistas, fantásticas y de ciencia ficción*. Buenos Aires: Estación Mandioca, 2016.

---. *Literatura VI: voces alegóricas, humorísticas y de experimentación*. Buenos Aires: Estación Mandioca, 2016.

Serrano Redonnet, María Luisa et al. *Literatura V. Las letras en la América Hispana*. Buenos Aires: Estrada, 1988.

Vassallo, Isabel et al. *Una literatura argentina, americana y universal: las cosmovisiones mítica, trágica y épica de las literaturas de Occidente*. Buenos Aires: Kapelusz Norma, 2012.