

Los textos imprescindibles

JORGE RUIZ BASTO

Recibido: 08-05-2013, aprobado: 31-05-2013

Resumen

Todo docente de bachillerato debe seleccionar con un criterio profesional los textos literarios más convenientes para sus alumnos. Un criterio de selección puede ser el canon, pero también conviene que el profesor no olvide aportar algo de creatividad propia en el aula.

Palabras clave

Criterio profesional del docente, canon, la literatura como experiencia viva, valores estéticos, la obra literaria como visión del mundo, relectura.

Abstract

Every high school teacher must choose the adequate reading materials for his students. As Harold Bloom says, there is a criterion known as the canon which might help the teacher to discriminate among reading activities, but the teacher must also be creative.

Key words

Professional criterion, canon, literature as a living experience, aesthetic values, literary works as Weltanschauung, can rereading.

Podemos hacernos representaciones de los alumnos más o menos confiables en cuanto a sus capacidades, y se puede tener una idea clara de hasta dónde es factible llegar con ellos si se tiene conciencia suficiente del tipo de país y de la sociedad a que se pertenece, pero, sobre todo, si como profesores disponemos de una formación lo bastante confiable para intentar dar las respuestas a que obliga el compromiso educativo.

Algunos autores, como Badia y Cassany, consideran que ese compromiso, en lo que respecta a la obligación del profesor de poseer un criterio profesional que le permita caminar sin tropiezos en la elección de los textos con los que necesita materializar contenidos y objetivos del programa de su curso, se encuentra bastante debilitado (observación que podemos trasladar de la región a que se refieren –Cataluña– a la nuestra):

...parecería que lo que ha fallado a veces es, justamente, poseer *criterio profesional*, entendido como el elemento que permite decidir el contenido, la programación o la metodología que parecen más adecuados para unos usuarios determinados, en un contexto concreto. En este sentido, creemos que conviene reivindicar un marco amplio de desarrollo curricular en el que el profesorado se sienta cómodo –no constreñido– y estimulado –no atribulado– a adaptar las prescripciones genéricas que establece la administración escolar para las necesidades de los alumnos. La expectativa que impregna a nuestros diseños curriculares, más allá de los cambios terminológicos, avanza claramente en esta dirección. (1994: 10).

No obstante, esta ampliación de la libertad del profesor para decidir no parece constituir una garantía suficiente, sostienen con toda razón estos mismos autores, para mejorar la enseñanza de la literatura. Es sumamente difícil que –sin una formación constante, sin la posibilidad de acceso a modelos diversos de didáctica de la

literatura y sin un trabajo académico en colaboración con el resto de sus colegas— el profesor disponga de medios eficaces para diseñar cursos que sean estimulantes para él mismo y sus alumnos.

Sin duda es importante que el profesor sea el primero en estar interesado, e incluso entusiasmado, con las lecturas que va a realizar a lo largo de un año escolar; de otra forma será incapaz de persuadir a sus alumnos de hacer el esfuerzo sin el cual muchos textos permanecerían cerrados a su entendimiento y posibilidades perceptivas; o no podrá aprovechar, como magníficas oportunidades de apertura directa al conocimiento y a la percepción estética, los atractivos con los que otros muchos textos, desde una primera lectura, son capaces de atrapar inclusive a lectores con escasa educación literaria.

Si existe el convencimiento de que es posible interesar al profesorado en su formación y actualización constantes desde la institución escolar misma, y también desde ella promover y hacer ver el carácter imprescindible del trabajo en grupo con el resto de sus colegas, tendremos seguramente profesores con capacidad para seleccionar los textos adecuados, no para que los alumnos reciban un curso más de literatura, sino un curso que constituya para ellos una oportunidad de contacto vivo con ésta, un contacto del cual puedan derivar, de manera natural, el interés por ahondar en su conocimiento, que es la manera más segura de ahondar en el disfrute de su experiencia estética.

Juan José Arreola, un maestro de nuestro tiempo que sólo podía entender su relación con la literatura como experiencia viva y efectiva de ella, ha recomendado que los profesores asumamos de esa forma la tarea de abordar con los jóvenes la lectura de los textos literarios:

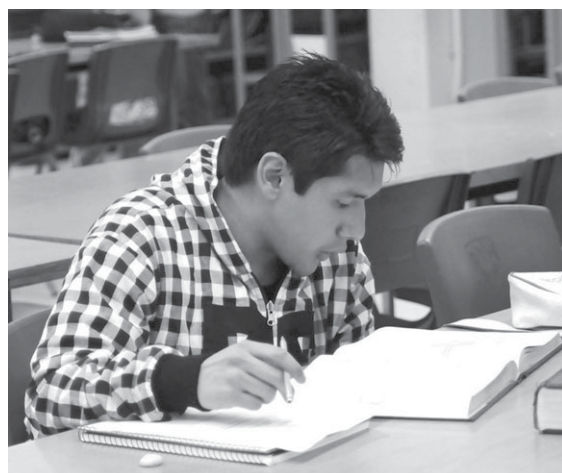
Nadie puede dar en un año un curso de literatura universal y nadie puede tampoco seguirlo con provecho. Más que el conocimiento “científico” de la

literatura, debe importar el amor y el entusiasmo por sus obras. *En vez de memorizar una larga y compleja historia (cuyos periodos solamente estarán vigentes durante los exámenes), el estudiante debe conocer a fondo diez o doce obras fundamentales.* El maestro debe proponerse que el joven se acerque a ellas sin respeto y sin desdén. El maestro debe comunicar su personal deleite de lector, ilustrar el estudio con metáforas, *hacer del curso mismo una obra literaria* llena de animación y movimiento, de emoción y fantasía. (1973: 127). [Los subrayados son míos].

Muchos de los problemas que plantea la enseñanza de la literatura en el nivel medio superior quedarían seguramente resueltos si los profesores aceptaran esta concepción de Arreola. Quedaría aún por examinar, sin embargo, qué criterios son los que podrían permitir a los profesores decidir cuáles obras son las que merecen la calificación de *fundamentales*.

Aquí nos topamos, por un lado, con el problema del canon literario y, por otro, con el de los gustos de variado predominio en nuestra época. Es decir, con dos determinaciones que, pese a ser ineludibles e igualmente importantes, es necesario tomar en cuenta sin que la inclinación por una implique la exclusión de la otra.

El criterio que hace prevalecer el gusto del momento (incluyendo en este concepto de *gusto* las



preferencias ideológicas) encuentra su justificación en la necesidad de que las obras elegidas sintonicen con los intereses de los alumnos. Esta preocupación sin duda tiene sustento, pero sostenerla como una especie de credo puede hacernos caer en la comodidad de evadir el esfuerzo que supone una cierta ejercitación sin la cual es imposible acceder jamás a textos fundamentales. Como nos lo recuerda Harold Bloom (1994: 49): “El valor estético surge de la memoria, y también (tal como lo vio Nietzsche) del dolor, el dolor de renunciar a placeres más cómodos en favor de otros mucho más difíciles.”

Por otra parte, como señala este mismo autor, lo limitado de nuestras existencias frente a la incommensurabilidad de la producción literaria, nos hace reconocer que es imposible leerlo todo o leer en forma indiscriminada:

Si fuésemos literalmente inmortales, o si nuestra vida doblara su duración hasta alcanzar los ciento cuarenta años, podríamos abandonar toda discusión acerca de los cánones. Pero sólo poseemos un intervalo, y a continuación dejamos de ocupar nuestro lugar en el mundo, y no me parece que la responsabilidad del crítico literario [podemos sustituir aquí por profesor] sea llenar ese intervalo con malos textos en nombre de cualquier justicia social. (*Ibid.*: 42).

Bloom, desde una posición extrema que lo lleva a reconocer y aun a suponer el carácter absolutamente elitista de la educación estética que se obtiene de la frecuentación de la literatura, nos permite, gracias a su radicalismo no del todo aceptable en sus implicaciones más vastas, identificar otras imposturas que resultaría por lo menos irresponsable no someterlas a examen. Especialmente cuando lo que está de por medio es la educación efectiva y rigurosa de jóvenes que requieren, para su formación adulta, valores sólidos y probados que, como creía Henríquez Ureña, es factible encontrar en “las grandes obras”.

Tal vez Bloom tiene razón al señalar, en el caso de los jóvenes alumnos del ciclo medio superior (y me atrevería a suponer también que para el caso de muchos jóvenes maestros de este mismo ciclo), que es conveniente, mientras se adquieren las habilidades fundamentales para moverse con soltura en el mundo de las obras literarias, poner entre paréntesis las urgencias ideológicas porque cuando no ocultan la calidad artística real de las obras, llevan a adjudicarles valores o logros artísticos inexistentes. O se confunde la fuerza testimonial de un documento de intenciones políticas con una supuesta fuerza estética.

Tal cosa ocurrió en los años setenta en nuestro medio, por ejemplo con los textos de los líderes que hicieron triunfar la Revolución Cubana, y también con quienes escribían en el resto de Latinoamérica, tanto en su carácter de escritores profesionales como de luchadores sociales, una literatura emergente en contra de las oligarquías y las dictaduras militares predominantes en la época.

En los días que hoy vivimos en nuestro país el fenómeno vuelve a repetirse, a veces rayando en lo grotesco, como si no se hubiesen producido cambios históricos determinantes en el terreno de las luchas sociales y, por lo mismo, en conceptos tales como *revolución* y *democracia*. Pero, sobre todo, como si en las décadas posteriores a los setenta no se hubiese ido abriendo paso una conciencia estética que ha sido capaz de superar la falsa contradicción entre compromiso político y calidad artística que, por todos lados, esgrimían verdaderos comisariados encargados de relativizar todo propósito estético en razón del mayor o menor compromiso social del escritor.

Me parece que la educación literaria implica también, y fundamentalmente en la edad de los jóvenes que cursan el nivel medio superior, la formación de la subjetividad, entendida ésta rigurosamente como formación en valores estéticos que

son simultáneamente éticos. La literatura enfrenta a visiones del mundo no con el fin de que nos asimilemos incondicionalmente a ellas, sino para que las examinemos y aprovechemos los jirones de verdad que encierran en el intento de constituir la propia, tan cambiante como la misma evolución de las personas (incluidas sus lecturas) nos muestra incansablemente. Tiene por ello razón Bloom cuando sostiene:

Leer al servicio de cualquier ideología, a mi juicio, es lo mismo que no leer nada. La recepción de la fuerza estética nos permite aprender a hablar de nosotros mismos y a soportarnos. La verdadera utilidad de Shakespeare o de Cervantes, de Homero o de Dante, de Chaucer o de Rabelais, consiste en contribuir al crecimiento de nuestro yo interior. (*Ibid.*: 40).

El problema de seleccionar una obra literaria y darla a leer por sus pretendidos valores ideológicos, por lo común presupone correlativamente dejar de lado sus cualidades artísticas, por lo que tal vez ésta no es una opción que los profesores de literatura podamos permitirnos sin faltar groseramente a nuestras responsabilidades específicamente académicas.

No se trata tampoco de pugnar en favor de un academicismo aséptico, limpio de sospechas ideológicas, puesto que la obra artística verbal es asimismo un producto social, pero esta condición sólo representa uno más de sus elementos constitutivos, aun cuando en algunos casos tienda a parecer el predominante. En todo caso lo que importa, sea o no la ideología un factor objetivamente predominante dentro de la obra, son los medios con los que el escritor ha conseguido representarla artísticamente y ponernos a reflexionar sobre la calidad de ésta en cuanto visión de mundo.

Pero no puede constituirse en coartada que conduzca a dejar para un después indefinido el

análisis y el reconocimiento de los recursos artísticos con los que se articula la obra literaria. A contracorriente de las posturas que suelen reducirla a un puro documento de época, o a una simple manifestación ideológica ausente de preocupaciones o intenciones estéticas, destaca el aparente radicalismo con el que Bloom pone en primer plano justamente lo que los diferentes reduccionismos se empeñan en ignorar:

Desertar de la estética o reprimirla es algo endémico en las instituciones de lo que todavía se considera una educación superior. Shakespeare, cuya supremacía estética ha sido confirmada por el juicio universal de cuatro siglos, es ahora “historizado” en un menoscabo pragmático, precisamente porque su poderoso poder estético es un escándalo para cualquier ideología. (*Ibid.*: 33). (El subrayado es mío).

Es inevitable tener que elegir cuando se nos exige hacerlo como parte de una libertad sin la cual no es posible enseñar ni aprender nada que valga la pena o, como afirman los especialistas en educación, producir “aprendizajes significativos”. La cuestión es que esta libertad sólo puede producir los resultados esperados —que los alumnos adquieran el hábito de la lectura y que a la vez amplíen sus capacidades cognitivas— si el profesor la ejerce responsablemente. Pero para que esto sea así se requiere, en el ámbito educativo, atenerse a principios académicos rigurosos y contar con fundamentos académicamente sólidos.

Garantizar esto no es sencillo para nadie en vista del inconmensurable universo de obras que configuran el legado literario, pero que tal vez es posible intentar recurriendo eventualmente a la noción de canon, que con *toda su carga de arbitrariedad y relatividad* puede ser útil para orientarse y lograr los equilibrios necesarios entre los gustos personales y las insoslayables propuestas de la tradición. El canon, dice Bloom (*ibid.*: 50), “es sin

duda un patrón de vitalidad, una medida que pretende poner límites a lo inconmensurable.” Y lo inconmensurable no sólo se refiere a la vertiginosa e inimaginable cantidad de obras literarias, sino también a los intereses, gustos, simpatías y antipatías que influyen en las decisiones de quienes deben elegir.

Desde su perspectiva de lector perseverante y apasionado, Bloom nos dice también que sólo las obras que resisten una relectura, es decir, aquellas que invitan a la reflexión y se erigen como un desafío a nuestras capacidades analíticas e interpretativas, son las que podemos reconocer como canónicas. Este criterio discriminatorio, simple y accesible, puede contribuir sin duda a la autoconciencia del profesor, a llevarlo a reconocer sus propios límites y, dentro de ellos, a actuar responsablemente. Veamos en extenso, para concluir esta exposición, de dónde surge para Bloom la necesidad del canon y cómo podemos reconocerlo para fines prácticos:

Poseemos el canon porque somos mortales y nuestro tiempo es limitado. Cada día nuestra vida se acorta y hay más cosas que leer. Desde el Yahvista y Homero hasta Freud, Kafka y Beckett hay un viaje de casi tres milenios. Puesto que este viaje pasa por puertos tan infinitos como Dante, Chaucer, Montaigne, Shakespeare y Tolstoi, todos los cuales compensan ampliamente una vida entera de relecturas, nos hallamos en el dilema de excluir a alguien cada vez que releemos extensamente. Una antigua prueba para saber si una obra es canónica sigue vigente: a menos que exija una relectura, no podemos calificarla de tal. (*Ibid.*: 40).

Los textos imprescindibles vendrán a ser entonces aquellos que, además de la consagración que hayan podido merecer dentro de la tradición cultural de Occidente, el profesor intuya que gracias a su trabajo y a su determinación en el esfuerzo por hacer de sus clases “una obra literaria

más”, serán capaces de despertar el interés de los alumnos. Y no tanto porque simulen eximir de la reflexión crítica o del trabajo de releer todas las veces que lo exijan para su comprensión e interpretación, sino porque la gratificación estética que se espera recibir de ellos sólo podrá ser colmada mediante un trabajo de recepción atenta, que en sus empeños habrá de recordar inevitablemente la alternancia de esfuerzo y placer en medio de la cual fueron producidos.

El reto para los profesores sería, de esta manera, el de tener que desarrollar en su respectivo nivel de dominio del universo literario, una concepción clara y fundamentada de sus preferencias canónicas, dentro de las cuales siempre podrán insertar armónicamente esos otros *textos puente* de sus más personales intereses y simpatías, pero que son también producto de la vitalidad del canon, es decir, de la tradición literaria dentro de la cual sólo pudieron haber surgido, no importa si incluso para romper con ella y hacer honor a la “tradición de ruptura” que Octavio Paz (1967: 232-250)* identificó como signo distintivo de la evolución de la poesía moderna.

Bibliografía

- ARREOLA, Juan José, *La palabra educación*, SEP (Sepsetentas), México, 1973.
 BADIA, Joan y Cassany, Daniel, “La clase de literatura avui”, *Articles de diàctica de la llengua i de la literatura*, núm 1, Barcelona, 1994, pp. 7-14.
 BLOOM, Harold, *El canon occidental*, trad. de Damián Alou, Anagrama (Argumentos), Barcelona, 1996.
 PAZ, Octavio, *El arco y la lira. (El poema. La revelación poética. Poesía e historia)*, segunda edición corregida y aumentada, México, FCE, 1967..