



TRABAJO ARBITRADO

[Cierre de edición: 28 de julio, 2021]

Sección: Artículos de Revisión: Reflexividades Polyphónicas

<http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>

polyphonia@celei.cl

ORIGINAL



Vol. 5, Núm. 2, agosto-diciembre 2021, págs.354-369

ISSN: 0719-7438

Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva
Publicación científica del Centro de Estudios
Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile

Fecha de envío: 03 enero, 2021

Fecha primera revisión: 19 de febrero, 2021

Fecha segunda revisión: 12 de marzo, 2021

Fecha tercera revisión: 18 de abril, 2021

Fecha de aceptación: 18 de junio, 2021

Publicada: 01 de agosto, 2021


Dispositivos didácticos para la inclusión: acerca de las revisiones críticas del canon literario

Concepción López-Andrada

Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales, Lengua y Literatura,
Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de
Extremadura, Cáceres, España

Doctora en Innovación Educativa por la Universidad de
Extremadura, Cáceres, España

E-mail: clopezc@unex.es

 <https://orcid.org/0000-0002-9423-0434>

Resumen

La reescritura del canon literario precisa de un análisis de las adaptaciones a los diferentes contextos escolares y del dominio de la tradición en espacios didácticos en donde también es posible encontrar prácticas ocultas y de resistencia. El objetivo del presente artículo consiste en el examen de algunas de las configuraciones mediante las cuales el canon literario determina las prácticas didácticas. El conjunto de acciones sobre el canon literario en el marco de la crisis de representación, los movimientos educativos sociales en búsqueda de la inclusión e igualdad y el replanteamiento de los roles de los mediadores culturales, investigadores y docentes en la sociedad actual son abordados a largo de este trabajo, el cual proyecta la necesidad de confrontar

el canon escolar a través del análisis de dispositivos discursivos que nos permitan leer el mundo y disputar nuestra participación política en el mismo. La metodología aplicada en este artículo se apoya en una revisión documental crítica a través de la acotación de bibliografía especializada en distintas fases. Se indaga en algunas de las tensiones que conectan con la construcción de los cánones literarios y del canon escolar, fundamentados en criterios como la calidad, la reproducción del gusto hegemónico y uniformador regulado por la escuela, del mismo modo, este trabajo interroga sobre las formas en que la institución escolar relabora el pasado a través del conjunto de obras que en ella se estudian.

Palabras clave: *didáctica de la literatura; canon; educación inclusiva; educación crítica.*

Didactic devices for inclusion: about critical revisions of the literary canon

Abstract

The rewriting of the literary canon requires an analysis of the adaptations to the different school contexts and the domain of tradition in didactic spaces where it is also possible to find hidden practices and resistance. The objective of this article is to examine some of the configurations through which the literary canon determines didactic practices. The set of actions on the literary canon in the framework of the crisis of representation, the educational-social movements in search of inclusion and equality and the rethinking of the roles of cultural mediators, researchers and teachers in today's society are addressed throughout this work, which projects the need to confront the school canon through the analysis of discursive devices that allow us to read the world and dispute our political participation in it. The methodology applied in this article is based on a critical documentary review through the delimitation of specialized bibliography in different phases. It investigates some of the tensions that connect with the construction of the literary canons and the school canon, based on criteria such as quality, the reproduction of the hegemonic and uniform taste regulated by the school, in the same way, this work questions the forms in which the school institution reworks the past through the set of works that are studied.

Keywords: *literature didactics; canon; inclusive education; critical education.*

Introducción. El canon prescriptor de las prácticas letradas

Es posible revisar el concepto de canon literario como uno de los más conflictivos dentro de los procesos culturales y educativos. Una definición de canon implicaría hablar de imposición, de norma artística y didáctica. Se instituye una falsa neutralidad en función de la noción de calidad¹, la idea de un corpus de obras y autores considerados clásicos e imprescindibles por sus cualidades estéticas, formales y en ocasiones, éticas. Cada periodo histórico se significa por un horizonte cultural en el que prolifera un prototipo de obras concretas. En este hecho radica uno de los grandes problemas de las jerarquías canónicas entendidas como un completo absoluto que ha llevado a lo largo de la historia de la literatura a la discriminación y exclusión conforme a dispositivos de clase, raza y género.

Este artículo proyecta la revisión de los sistemas de reproducción al interior de la experiencia lectora, educativa² y ciudadana a través de dispositivos didácticos que nos permitan comprender nuestra participación crítica en la sociedad; en cuanto a la formación de los cánones pedagógicos como parte de estructuras ideológicas que median entre el poder y la construcción del conocimiento en los procesos de producción cultural.

Se revela necesario el ampliar los espacios de mediación cultural a favor del conocimiento de experiencias artísticas y creativas múltiples siempre que el horizonte consista en alcanzar una educación plural y una perspectiva crítica de los hechos literarios; asimismo, será indispensable la selección y creación de materiales didácticos adecuados a esta mirada múltiple (Díez, 2008). Especialmente, el papel de los *transmisores de cultura* debe cuestionarse debido a que “los estudiantes están inmersos en formas culturales procedentes de los medios de comunicación de masas; y más que ofrecerles otras muestras de cultura, hemos de enseñarles a hacer una crítica cultural” (Díez, 2008, p.13).

Una de las cuestiones a debatir sobre el canon y los procesos de canonización consistirá en examinar la forma en la que dichos procesos se insertan en el sistema educativo posmoderno, caracterizado por ser un modelo educativo encaminado al mercado de trabajo, reducido al aprendizaje por competencias. En este punto es cuando será necesaria una alfabetización crítica que desplace los marcos de ese *sentido común* hegemónico a las

¹ La noción de calidad literaria ha sido vinculada a la *capacidad política*, es decir, al poder político que permite acceder a la esfera pública. Ambos conceptos forman parte de un mismo fenómeno de construcción y reproducción de las divisiones sociales como factores asimismo asociados a la clase y al género (Enríquez de Salamanca, 1993, p.458).

² En trabajos previos (Ocampo y López-Andrada, 2019, p.80) se ha identificado modos en los que la escolarización concibe su práctica a través de un mero sistema de adquisición de información a través de una visión instrumental, resultando estéril con respecto a la multiplicidad de estructuras cognitivas que habitan el espacio escolar y su conexión con la construcción de ciudadanía cultural y política.

latitudes de la multiplicidad, más allá de la lógica instrumental en las prácticas, intereses y políticas de la lectura y escritura (López-Andrada y Ocampo, 2019).

Los usos literarios del lenguaje, las prácticas lectoescritoras deben explorar metodológicamente las modalidades del poder a través de las culturas letradas hegemónicas. En este punto, resulta necesario la revisión de los discursos que germinan en formas de pensar en y a través de la subjetividad, de las identidades en lucha y de las transformaciones sociales (Brah, 2011). En suma, un examen de los relatos dominantes que se movilizará de la obra a los fragmentos de los textos; entendiendo el texto como ese campo metodológico, ese plural *irreductible* (Barthes, 1973) que se extiende más allá de la obra.

Todo texto canonizado construye tiempo, memoria y olvido (Bourdieu, 2016), es decir, produce y reproduce una serie de estructuras y regímenes en relación con la inclusión y la exclusión, en correspondencia con la construcción de un centro y de una periferia. Como dispositivo a tomar en cuenta en los procesos de canonización el mecanismo semiótico de la cultura (Uspenski, 2000) se construye como frontera, espacio interno delimitado frente a lo externo (Pozuelo Yvancos y Aradra, 2000, p. 93); caracterizado por su carácter variable, y que condiciona las visiones y distinciones entre el texto artístico y el texto no artístico, entre lo que se considera literatura y entre lo que no lo es según una comunidad (Lotman, 1996).

Cabe interrogarse sobre las razones por las que ciertas obras sobreviven a los cambios de gusto de la historia, a los cambios sociales y políticos, siendo la recepción y circulación de los textos acumulativa, inscribiéndose en una tradición determinada heredando unos valores determinados (Iglesias Santos, 1994, p.334). De igual modo, estos procesos de canonización se reafirman a través de modelos hegemónicos generadores de textos basados en patrones, reglas y estándares; produciéndose el desplazamiento de la periferia al centro o lo que es lo mismo en estos términos: el momento en el que una obra alcanza un prestigio para la comunidad en la que se reproduce (Sheffy, 1990). Se fabrican, pues, dinámicas jerárquicas y relaciones de poder entre el centro y la periferia, en sus representaciones, en sus entornos de referencia.

Método

El presente artículo trabaja la revisión documental crítica (Flick, 2007) como método. Este tipo de investigación documental indaga en el conocimiento acumulado de un área mediante un trabajo de compilación y sistematización (Hernández, 2003). La revisión documental es un proceso de rastreo de textos editados con diversas metodologías y aparatos conceptuales (Jiménez, 2009) que desde un punto de vista epistemológico conlleva un diálogo entre voces

diversas, un diálogo reflexivo textual que reconoce la circulación de conocimientos y saberes entre comunidades, agentes y contextos de producción investigadora condicionadas por dinámicas históricas, políticas y sociales (Guevara Patiño, 2016).

Este artículo penetra en los marcos conceptuales y vasos comunicantes entre canon escolar y la didáctica de la literatura entendida como dispositivo transformador y opera bajo un esquema de trabajo basado en problemas y no tanto en disciplinas, las cuales ya poseen una serie de problemáticas parceladas que nos dirigen a una insuficiencia metodológica que no abarcaría toda nuestra realidad social, es decir, desde la perspectiva de una investigación que busca explorar caminos innovadores para ampliar marcos analítico-metodológicos en los que “las disciplinas se comunican por el bien de la realidad. Lo cual puede significar la creación de nuevas disciplinas” Gordon (2011, p.11).

Esta revisión aplica los conceptos claves de canon literario y canon escolar en su intersección con conceptos llaves como son justicia social, dispositivo, didáctica de la literatura e inclusión. Se ha desarrollado un proceso analítico-sintético mediante la interpretación y la acotación de diversas investigaciones de corte teórico y experimental primando los trabajos donde traslucía un abordaje crítico y aporte original de las controversias sobre el canon. Se rastrearon dichos conceptos claves y llaves en las bases de datos SCOPUS, WoS y Dialnet.

Tabla 1. Criterios de inclusión

Criterios de Inclusión	Criterios de exclusión
Artículos y capítulos que trabajan el canon literario desde disciplinas de la pedagogía, humanidades, estudios culturales y didáctica de la literatura.	Artículos y capítulos que trabajan el canon literario desde otras disciplinas ajenas a la didáctica.
Artículos y capítulos teóricos y experimentales que trabajan el canon literario en diversos contextos escolares.	Artículos y capítulos teóricos y experimentales que trabajan el canon literario pero ajenos a procesos didácticos.
Artículos y capítulos en formato PDF o similar.	Artículos y capítulos que no se encuentre en libre acceso.
Año de publicación entre el 2000 y 2020.	Años de publicación anterior al 2000.

Fuente: elaboración propia.

Para ser más específicos, en este trabajo se ha seguido una secuencia metodológica que se sintetiza en la siguiente tabla que se fundamenta por el carácter sistémico a la vez que flexible e integrador en tres fases previas a la redacción:

Tabla 2. Secuencia metodológica

Fase	Limitación conceptual
Búsqueda extensiva de bibliografía	Sintagmas “canon literario” y “canon escolar”
Búsqueda exhaustiva de conceptos claves en intersección con conceptos llaves	Sintagmas anteriores unidos a “justicia social”, “dispositivo”, “didáctica de la literatura” e “inclusión”
Eliminación de duplicaciones y textos que no cumplen criterios de inclusión	Ordenación del corpus textual relacionado con cada concepto y anotación de observaciones previas a la redacción

Fuente: elaboración propia.

En el análisis descriptivo de los conceptos claves de canon literario y canon escolar y sus intersecciones a través de un corpus de artículos y capítulos se ha empleado el método de revisión bibliográfica desarrollado a lo largo de tres momentos: búsqueda documental, análisis de conceptos y presentación de resultados. La pertinencia de esta metodología que combina la revisión, análisis y síntesis corresponde con el objeto de estudio e intereses de la investigación y con la particularidad de un proceso de sistematización (Flick, 2007). En una segunda etapa se excluyeron trabajos de poco impacto hasta llegar a la identificación de confluencias críticas descritas y discutidas en los próximos epígrafes como son el gusto/la distinción, la construcción de memoria/olvido y la reescritura/recuperación de textos.

Desarrollo

Los procesos de creación de los cánones literarios. El gusto y la distinción como dispositivos

Con respecto a la construcción del canon literario es posible aludir a un conjunto de *metatextos* (Lotman, 2006), aquellos textos teóricos que legitiman la construcción de un canon, su discriminación, selección (que implicaría la exclusión de una serie de textos) y validación (en relación, por ejemplo, a la calidad estilística). Dichos *metatextos* son elaborados por investigadores, académicos y críticos que constituyen normas, de arriba abajo. El trabajo de Gruia (2007) examina algunas aportaciones que desde las teorías sistémicas permiten un análisis detallado sobre elementos claves que se incorporan al

estudio sobre el canon literario en los que los factores casuales se añaden al problema de la *valorización*.

El dinamismo del canon es atribuido al dispositivo de legitimación social de un capital cultural que la institución escolar y literaria se ocupa de producir y reproducir continuamente (Gruia, 2007). Bourdieu (2016) expuso sobre el sentido social del gusto, aquello que es representado como socialmente legítimo y que se regula y opera como símbolo de distinción. El *efecto de legitimidad* concerniente a la consideración social sobre los modos de lectura discrimina entre lo que verdaderamente se lee, de lo que se proyecta como socialmente legítimo, *lo que se dice que se lee* (Chartier y Bourdieu, 2010). La perspectiva de práctica lectora desde el filtro de la práctica social, aquella que siguiendo a Valencia (2009): “da origen a interacciones e intercambios sociales y que se ubica necesariamente en la diacronía de las condiciones sociales del lector. Esta práctica se puede realizar en cualquier lugar, a cualquier hora, en cualquier fuente y formato documental sin importar la variable de tiempo” (p.54) entraña tensiones para la cultura letrada que, por un lado, se relaciona con elementos emancipadores y por otro, con elementos de opresión. Precisamente, la cultura escrita dominante es un medio de control social, es decir, un mecanismo sofisticado “para transformar a las personas en buenos ciudadanos, trabajadores productivos” (Oslo, 1998, p.29). En el intento de dilucidar dichas tensiones será necesario cambiar el foco y ampliar las perspectivas sobre educación lectora: considerar, pues, que existe una pluralidad de culturas letradas, de contextos sociales y formatos donde esta se produce más allá del artefacto libro.

La fase de *canonización* de los textos implica y supedita formas de leer a lo largo de una época; propicia una serie de “límites interpretativos más o menos explícitos y más o menos abiertos que contribuyen a trazar una historia de las lecturas, historia de cómo las obras sometidas a esos procesos han sido leídas” (Fernández, 2017, p.155). Cada lector es lector del *otro*, lector de *sí mismo* en una comunidad que interpreta, selecciona y sanciona prácticas textuales no normativas atravesadas y reguladas a su vez por la lógica del campo de consumo. De esta forma, la articulación del canon en relación con una de sus problemáticas reside en cómo un constructo social se ha *naturalizado*, se ha sometido a un proceso de esencialización, lo que se ha articulado como el gusto innato, natural y universal (Gruia, 2007).

En esta disputa la *multiplicidad de diferencias* (Ocampo y López-Andrada 2019, p.83) en el marco de la construcción de una ciudadanía cultural crítica se convierte en “un mecanismo de convivencia y de reestructuración del espacio, forja una dialógica transversal de resignificación de determinados valores, favorece a la construcción social de la libertad” (Ocampo y López-Andrada 2019, p.83). En un primer momento, la producción de un canon más horizontal alejado de ideas preconcebidas como el *gusto natural* puede replicar políticamente a partir de las prácticas pedagógicas y de políticas

lectoras, programas de fomento de la lectura y mediaciones culturales. Un dispositivo produce campos culturales, ejerce un poder que oculta o que opera desde lo neutro. Se inscribe en una relación de poder y de conocimiento que marca unas estrategias y pautas determinadas (Agamben, 2011). Este es precisamente el papel del dispositivo, el cual se utiliza como una forma de abordar y analizar ciertas dimensiones de la aplicación y el ejercicio del poder (Bussolini, 2010). De tal manera que el dispositivo favorece la identificación de saberes, habilidades y actitudes desarrolladas en términos de imperativos de poder, y ayuda a discernir las muchas resistencias que también necesariamente atraviesan las múltiples relaciones de fuerza según Foucault (1970).

Dado la preponderancia de un campo de conocimiento fracturado como es la didáctica de la literatura en el que las diferentes líneas de fuerza a veces se intensifican, a veces se socavan y se contradicen entre sí, lo cual puede germinar de manera efectiva a la hora de interpretar los puntos de confrontación e intensidad desde perspectivas político-históricas. Será, entonces, necesario la articulación de nuevos corpus y genealogías para consolidar respuestas educativas dirigidas a la multiplicidad de diferencias presente en el espacio escolar, subvirtiendo la visión de *inclusión* alojada al interior del capitalismo hegemónico (Ocampo, 2018), cuyo dominio en la cotidianidad de la educación conducen a la proliferación de dinámicas que desbordan a sus principales sujetos, contextos y prácticas.

El canon escolar en la dialéctica memoria/olvido

Revisar el canon solicita pensar en cómo este se ha adaptado a los contextos escolares. La teoría del canon se transforma, por consiguiente, en la teoría de los cánones (Pozuelo Yvancos y Aradra, 2000). El canon literario escolar establece “una entidad con legalidad, hasta cierto punto, propia, que aporta criterios para determinar qué es legible (y como correlato, qué no lo es) en el marco de la institución escolar” (Fernández, 2017, p.162). Dicho canon posee variables y dinámicas propias en contraposición con el canon literario. Es posible hablar tal y como expone Fernández (2017) de un canon *potencial* que siguiendo a Fowler (1998, p. 97): “comprende el corpus escrito en su totalidad, junto a la literatura oral que aún pervive”. Se reproduce como un canon adaptado a los currícula y espacio en disputa político-ideológica permanente. En este sentido, se hace posible desentrañar un *canon oculto*, caracterizado por prácticas invisibles o *invisibilizadas* efectuadas por docentes y lectores; lecturas que se comparten y recomiendan (Cerrillo Torremocha, 2013). Por tanto, autores como Fernández (2017, p.170) exponen que el canon escolar debe ser examinado y confrontado: esto consistirá en el reconocimiento de la dimensión de lo político que lo constituye; reparando en sus posibilidades de apertura y negociación. La tarea que se entreabre invita a revisar el concepto de lecturas *obligatorias* y de interpelar las nociones y configuraciones de *aquello que hay que leer*.

La tensión de los procesos culturales se traslada al canon en la disputa entre la conservación y la transformación (Sheffy, 1990). ¿Será posible desde la escuela fracturar y ampliar la articulación del canon pedagógico? En un primer momento, habrá que examinar y descomponer la dialéctica memoria/olvido; el sistema educativo a través de sus programas y planes resitúa el pasado en el presente (Jelin, 2004). Nos preguntamos, por tanto, sobre cómo la escuela como institución elabora el pasado, lo construye y lo articula a través del conjunto de obras que en ella se estudian, se leen e interpretan que, en consecuencia, se legitiman. Pero también, a través de los textos que se omiten, se borran, se silencian. Los procesos políticos y didácticos intervienen en la *desmemoria*. Opera, entonces, una particular relación con el olvido en relación con la política de transmisión de la memoria apoyada y consolidada en las relaciones de poder culturales y pedagógicas (Dussel, 2002).

El examen de la memoria como propuesta crítica que trascienda hacia acciones educativas transformadoras se sustenta en diversas fundamentaciones históricas y epistemológicas (Rubio, 2007, p.4). Así, “se reconoce a los sujetos como históricos y temporales, enfrentados a procesos de transformación y a coyunturas existenciales que están afectadas por una historia que hemos heredado pero que a la vez estamos haciendo” (Rubio, 2007, p. 4).

Cobra especial importancia el trabajo a través de las denominadas *políticas de la memoria*, en particular, el desempeñado por la sociedad tardocapitalista (cuyo rasgo intrínseco es el tiempo acelerado³) a través de las instituciones educativas; por tanto, “los trabajos de la memoria cobran mayor vigencia en las sociedades globalizadas en las que la convivencia intercultural demanda reconocimiento e inclusión, procesos en los cuales la memoria actúa agenciando subjetividades colectivas” (Rubio, 2007, p.6). Será oportuno revisar y cuestionar cómo los sujetos piensan su presente y futuro de forma colectiva a través de una comunidad, “la trascendencia política que alcanza la vivencia temporal, de los sujetos vinculando activamente, Pedagogía, Historia, Memoria, y Política, en tanto esta última emerge cada vez que los sujetos piensan acciones de futuro en sentido colectivo” (Rubio, 2007, p.6).

La dialéctica memoria/olvido cimenta la idea de un pasado legitimado en las distinciones que cada cultura realiza (Uspenski, 2000). Como docentes es posible crear un espacio de resistencia y de reivindicación de ciertas obras consideradas *menores* u *olvidadas*; introducir en las programaciones y unidades didácticas textos *marginalizados*, estéticamente disidentes. ¿Será suficiente o únicamente funcionaran bajo el efecto de lo *extraño*? ¿Qué

³ Sobre la teoría de la aceleración hay que destacar el trabajo de síntesis elaborado por Dávila Martín (2016) en el que expone a través de las ideas de Hartmut Rosa que “vivimos en un mundo de deberes que ya no son religiosos, sino temporales. Nuestras vidas están sujetas a horarios y normas impuestas que no son cuestionadas, están despolitizadas” (p.54).

supondrá para el docente? ¿Se articularán estos textos en una continuidad? ¿Es posible inquirir en el aula en textos y obras que cuestionan la propia existencia del canon literario?

Retomando la *Teoría de los Polisistemas* de Even-Zohar (1999) y la asociación de los procesos de canonización a la imagen espacial de centro y periferia, a la *frontera* -espacio de producción y re-articulación del conocimiento- y a los *moldeamientos culturales* que en conformidad con el carácter institucional de la noción de literatura contribuyen a sancionar prácticas y *usos de los textos*, produciendo recortes, exclusiones y operaciones de inclusión (Fernández, 2017, p.154); será posible interrogarse sobre las formas que son leídas, analizadas, representadas por una “comunidad de interpretación” de un conjunto de obras. Entendiendo, pues, que cada interpretación posee una procedencia compartida y establece una serie de contratos y consensos (González, 2009). Una “comunidad de interpretación” (Fish, 1987) concierne a un ámbito institucionalizado. Las convicciones teóricas que sustentan una comunidad son extensiones del sentido común que canalizan los contextos prácticos compartidos; por ello, “nuestros deseos interpretativos están siempre especificadas situacionalmente y entrelazadas con las condiciones prácticas de determinadas comunidades interpretativas (González, 2009, p.239).

La búsqueda de un canon abierto, plural y múltiple está condicionada por la comunidad en la que este conjunto de obras se inscribe. Una identidad, una tradición, unos valores y una voz (Sullà, 1998, p.15), quizá una de las respuestas se encuentre en el movimiento transformador que transita del canon tradicional a los *cánones locales, parciales* (Sullà, 1998). La historia cultural del canon tradicional presenta una realidad reducida y limitada, de ahí que sea indispensable una reformulación de los planes docentes y de estudio, de abajo a arriba, es decir, de las prácticas a la exposición de la multiplicidad de voces. Esa *lectura del mundo* es excluyente, restringida e insuficiente: “la frontera que produce lo decible al excluir ciertas formas de discurso se convierte en una forma de censura ejercida por la postulación misma de lo universal” (Butler, 2004, p.152).

El propósito es, asimismo, avanzar más allá de las denominadas guerras del canon (Gallagher, 2001; Eaton, 2001). En el presente la enseñanza de la lectura a través de un conjunto de textos reunirá una diversidad de propuestas, prácticas y sensibilidades heredadas, reconceptualizadas e inéditas (López-Andrada & Ocampo, 2019). Será necesario confluir tanto la lectura tradicional y los formatos clásicos, como los más novedosos y disruptivos. Como afirma Gallagher (2001) hay que poner el foco en la *naturaleza de los cánones pedagógicos*, así, los propios procesos didácticos y escolares deberán examinar sus evoluciones, sus implicaciones ideológicas y su relación con el *canon imaginario*. Al indagar en el progreso canónico de un texto hay que considerar los modos en que las circunstancias materiales,

encuentros accidentales, necesidades pragmáticas y compromisos éticos contribuyen en la formación de los cánones pedagógicos. De igual manera que la aptitud pedagógica no es únicamente una propiedad intrínseca de un texto, pero tampoco es únicamente una propiedad conferida por un proceso externo y arbitrario (Gallagher, 2001).

Precisamente es en las prácticas didácticas donde el canon se encuentra arraigado, donde crea sus sinergias, potencialidades, vacíos y carencias. De igual modo, desde disciplinas como los estudios culturales o la literatura comparada se han articulado *cánones enfrentados*, dinámicas culturales en pugna y en movimiento que no olvidan que “la idea misma de canon se somete al trazado de una selección y de una historia, y esta no es solo ordenación del pasado sino, como advierte Jenaro Talens, una reconstrucción del mismo” (López de las Heras, 2000, p.4). *Confrontar el canon escolar* consistirá en presentar con claridad cómo este fabrica una construcción ideológica de la realidad a partir de procesos de inclusión/exclusión.

Conclusiones. La reescritura del canon literario: una recuperación de textos y memorias

La forma más destacada de reescribir es la traducción, porque sobrepasa los límites culturales de cualquier comunidad lingüística. Por este mismo hecho, la traducción es una parte indispensable en la formación de cualquier canon que funciona como enlace entre literaturas. La fuerza transformadora de la literatura reside en los procesos de *reescritura* y de *manipulación* a través de la traducción junto a la crítica y a la edición (Lefevere, 1997). La recuperación de textos del pasado hace entendible nuestro presente, del mismo modo que volver a escribir, formar un *nuevo canon*, no implica que este sea intrínsecamente menos represivo que el anterior (Malcuzyński, 1996).

Los cuerpos y los textos se reescriben, como lectores nos comprometemos y completamos los textos que leemos. ¿En la actualidad se reivindica ciertos textos silenciados o se ha sucumbido a la lógica del mercado que busca en nuevos rincones siguiendo el rastro de demandas y reparaciones legítimas? ¿Por qué buscar el consenso en la escuela si es mucho más enriquecedor adherirse a los espacios de debate desde un disenso que fomenta lo crítico? Seleccionar como docentes obras que desde la misma forma -entendemos los textos a partir de un concepto extendido, fronterizo y en movimiento que implicaría la *visualidad* y lo *fragmentario*- es una elección claramente política; la producción de un canon más horizontal alejado de ideas preconcebidas como el *gusto natural* se confrontaría como respuesta política desde las prácticas pedagógicas. La didáctica como dispositivo (currículos, materiales y recursos, marcos legislativos, coyunturas culturales, formación del profesorado, sensibilización con relación a ciertas demandas e ideologías)

en tiempos de homogenización cultural reclama lo crítico como herramienta diaria en el aula, el acceso a un conocimiento autoconsciente y preciso en sus múltiples reencarnaciones, la resistencia al discurso uniformador y anquilosado sobre la buena y mala literatura.

Los últimos años desde los Estudios Feministas se ha construido una crítica al canon por autoras como Robinson (1998) indagando en los valores sociales de los textos canonizados que piden una revisión sistematizada previa a la transformación, un análisis y rescritura de las formas de representación canónicas. ¿Se trata de sumar nombres femeninos al canon literario, entendiendo que estas autoras se corresponden con los *estándares* canónicos, o es necesario revisar esos parámetros de selección? Al respecto, varias autoras han señalado que debemos cuestionar los criterios que configuran un canon y si “esos mismos criterios intrínsecamente excluyen o tienden a excluir a las mujeres y, por lo tanto, se deberían modificar o sustituir” (Robinson, 1998, p.124). Robinson estima que, más allá de la introducción de nombres femeninos en las selecciones canónicas, el eje de debate productivo se refiere a “cómo la inclusión de los textos de las mujeres altera nuestra visión de la tradición” (1998, p.127).

La descolonización del canon del patriarcado (Zabala, 2012) es una tarea crítica en continua revisión por parte de docentes, investigadores y del propio alumnado: el canon es, por tanto, objeto de debate. Puesto que la obra literaria es creación verbal, el pensamiento que se expresa es en ella inseparable del lenguaje que usa y que es portador de los valores propios de la sociedad que lo genera (Díez, 2008, p.9). Una historia e integración de la literatura escrita por mujeres necesita una articulación y revisión de categorías y periodizaciones a través de la tarea de incluir a escritoras dentro de los contenidos que se trabajan en el aula (López-Navajas & Bataller, 2014). La necesidad de materiales didácticos adecuados para presentar la voz y la visión de las mujeres escritoras es una de las principales motivaciones de este trabajo. Una didáctica de la literatura que pueda considerarse plural y diversa a través de la posición de las mujeres en el pasado y su intervención en el diálogo social (Ballester & Ibarra, 2009). Una búsqueda de la diversidad que choca con la tendencia del mundo globalizado, aquella que consiste en la anulación de la diferencia. De este modo, debe existir un equilibrio que consistirá en sostener la igualdad en la diferencia a través de una diversidad de textos, de propósitos, de problemas, de situaciones enunciativas, de lectores, de alumnado (Ferreiro, 2002).

Se ha examinado en este trabajo las restricciones del canon literario, el cual, prescribe el uso en un espacio de enseñanza-aprendizaje de un conjunto de textos. En torno a las concepciones del corpus literario en relación al contexto en el texto y al texto en el contexto (Sanz Pastor, 2006), centrándonos en la posibilidad de revisar la historia de la literatura desde una perspectiva inclusiva y teniendo en cuenta que más allá del canon lo que se cuestiona es la

propia definición de universalidad, “la distinción entre una suposición de consenso idealizadora que en algunos sentidos ya está ahí y otra que todavía ha de ser articulada, desafiando las convenciones que gobiernan nuestras imágenes de futuro” (Butler, 2004, p.152).

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26 (73), 249-264.
- Ballester, J. & Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico en *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, (5), 25-36.
- Barthes, R. (1973). De la obra al texto. *Diálogos: Artes, Letras, Ciencias humanas*, 9(4 (52), 5-8.
- Bourdieu, P. (2016). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Barcelona: Taurus.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Bussolini, J. (2010). What is a Dispositive? *Foucault Studies*, (10), 85-107.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Málaga: Editorial Síntesis.
- Cerrillo Torremocha, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 18, 17-30.
- Chartier, R., & Bourdieu, P. (2010). La lectura: una práctica cultural. *Pierre Bourdieu, P. El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dávila Martín, E. (2016). Rápido a ninguna parte. Consideraciones en torno a la aceleración del tiempo social. *Acta Sociológica*, 69, 51-75.
- Díez, C. S. (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (4), 7-20.
- Dussel, I. (2002). La educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión/Education and memory. Thoughts on policy transmission. *Anclajes*, 6(6-Tomo 2), 267-293.
- Eaton, M. A. (2001). The Cultural Capital of Imaginary versus Pedagogical Canons. *Pedagogy*, 1(2), 305-315.
- Enríquez de Salamanca, C. (1993). Calidad/capacidad: valor estético y teoría política en la España del siglo XIX. *Revista de estudios hispánicos*, 27(3), 449-462.

- Even-Zohar, I. (1999). "Factores y dependencias en la cultura: Una revisión de la teoría de los polisistemas"; en: VV. AA. (Comp.). *Teoría de los Polisistemas*. (pp.23-52). Madrid: Arco Libros.
- Fernández, G. (2017). Canon literario y canon escolar: algunas notas sobre el canon y lo político. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2(4), 152-172.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fish, S. E. (1987). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Harvard University Press.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Fowler, A. (1988). "Género y canon literario"; en: Garrido Gallardo, M.A. (Ed.), *Teoría de los géneros literarios*. (pp.95-127). Madrid: Arco Libros.
- Gallagher, S. V. (2001). Contingencies and intersections: the formation of pedagogical canons. *Pedagogy*, 1(1), 53-67.
- González, J. A. (2009). Comunidades interpretativas. Perspectivas de la hermenéutica literaria de Stanley Fish. *ALPHA*, (29), 233-249.
- Gordon, L. R. (2011). Manifiesto de Transdisciplinariedad. Para no volvernos esclavos del conocimiento de otros. *Trans-pasando Fronteras*, (1), 11-15.
- Gruia, I. (2007). Canon literario: reglas del juego. *Sociocriticism*, 22(1), 295-332.
- Guevara Patiño, R. (2016). O estado de arte na investigação: Análise dos conhecimentos acumulados ou indagação por novos sentidos? *Folios*, (44), 165-179.
- Hernández, C. A. (2003). Investigación e investigación formativa. *Nómadas (col)*, (18), 183-193.
- Iglesias Santos, M. (1994). "El sistema literario: teoría empírica y teoría de los polisistemas"; en: Villanueva, D. (comp.). *Avances en Teoría de la Literatura*. (pp.309-356). Madrid: Taurus.
- Jelin, E. (2004). "Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad"; en: Jelin, E. & Lorenz, F (comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. (pp.1 a 9). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jiménez, S. (2009). La construcción del estado del arte en la formación para la investigación en el posgrado en educación. *El posgrado en educación en México*, 1-32.

-
- Lefevere, A. (1997). *Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario*. Salamanca: Colegio de España.
- López, de las Heras, R. (2000). Aproximación al problema de la formación del canon en literatura comparada. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (9), 567-580.
- López-Andrada, C., & Ocampo González, A. (2019). Lecturas en crisis. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 16-24.
- López-Navajas, A., & Bataller, M. Q. (2014). Las escritoras ausentes en los manuales: propuestas para su inclusión. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, 217-240.
- Lotman, J. (1996). *La semiosfera I. Semiotica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra.
- Malcuzyński, M. (1996). Bajtín, literatura comparada y sociocrítica feminista. *Poligrafías. Revista de Teoría Literaria y Literatura comparada*, (1).
- Ocampo González, A. (2018). Las políticas de la mirada y la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo? *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 2 (1), 15-51.
- Ocampo González, A., & Andrada, C. L. (2019). Políticas culturales y construcción de la ciudadanía lectora: ámbitos críticos para una justicia social. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 78-103.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Pozuelo Yvancos, J. M. & Aradra Sánchez, R. M. (2000). *Teoría del canon y literatura española*. Madrid: Cátedra.
- Robinson, L. (1998). "Traicionando nuestro texto. Desafíos feministas al canon literario"; en: Sullà, E. (Ed.). *El canon literario*. (pp.115-137). Madrid: Arco Libros.
- Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 15 (1).
- Sanz Pastor, M., (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, 5-23.
- Sheffy, R. (1990). The concept of canonicity in polysystem theory. *Poetics Today*, 11(3), 511-522.

- Sullá, E. (1998). "El debate sobre el canon literario"; en: Sullá, E. (Ed.), *El canon literario*. (pp. 11-34). Madrid: Arco Libros.
- Uspenski, B. (2000). "Sobre el mecanismo semiótico de la cultura"; en: Lotman, I. M. (Comp.). *La semiosfera, III: Semiótica de las artes y de la cultura*. [trad. D. Navarro]. (pp.168-193). Madrid: Cátedra-Universitat de València.
- Valencia, A. G. (2009). El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: génesis y el estado del arte. *Anales de documentación*, 12, 53-68.
- Yvancos, J. M. P., & Sánchez, R. M. A. (2000). *Teoría del canon y literatura española*. Madrid: Anaya.
- Zabala, I. (2012). *Breve historia feminista de la Literatura Española*. Barcelona: Anthropos.

Cómo citar este trabajo

López-Andrada, C. (2021). Dispositivos didácticos para la inclusión: acerca de las revisiones críticas del canon literario. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 5 (2), 354-369. Disponible en: <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/381>

Perfil académico

Concepción López-Andrada. Investigadora especializada en formación lectora, innovación educativa y alfabetización crítica. Ha coordinado el Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Educación Lectora Emilia Ferreiro del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI, Chile) y el Seminario Permanente «Otras Políticas de la mirada: potencialidades emancipatorias de lo visual». Ha sido profesora asociada en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura (UEX, España). Actualmente trabaja como docente de Lengua y Literatura en diversos niveles educativos.