

# De clásicos y modernos. *Un recorrido por los clásicos y el canon en programas de literatura de escuelas medias pampeanas*<sup>1</sup>

María Carolina Domínguez \*  
Marisa Eugenia Elizalde \*\*

## RESUMEN

Entre las instituciones que actúan en la configuración de un canon literario, la escuela cumple un rol clave como modeladora y transmisora del corpus heredado. Al punto que, en la tensión institución – enseñanza – corpus, se actualiza el debate acerca de las nociones de ‘clásico’ y ‘canónico’. Por ende, los programas de estudio del espacio curricular Lengua y Literatura resultan uno de los dispositivos reveladores de los criterios con que el docente recorta, jerarquiza y legitima un corpus destinado a proponer una cartografía textual en el campo educativo. En tal sentido, la lectura de programas de esta asignatura correspondientes a los últimos años de la escuela media de la provincia de La Pampa permitirá indagar los presupuestos teóricos y metodológicos –explícitos e implícitos– que operan en la construcción del canon y la redefinición de lo clásico en las prácticas docentes.

## PALABRAS CLAVE

canon – clásicos – literatura – escuela media pampeana – programas de estudio

## ABSTRACT

Among the institutions that participate in the configuration of the literary canon, the schooling institution plays a key role in the shaping and transmission of the inherited corpus. The tension institution-teaching-corpus updates the debate upon the notions of “classic” and “canonical”. In such a context, the studying syllabuses on the Language and Literature curricular field result in revealing certain devices of the criteria used by teachers when cutting down, ranging and legitimizing a particular corpus destined to propose a textual

---

1. Una versión anterior de este trabajo fue presentada, bajo el formato comunicación, en el Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura “Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales”, realizado en la Biblioteca Nacional y la Universidad de General Sarmiento de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Los Polvorines respectivamente. El evento tuvo lugar los días 11, 12 y 13 de agosto de 2010.

(\*) (Conicet / UNLPam.) cdominguez@cpenet.com.ar

(\*\*) (UNLPam.) melizalde@cpenet.com.ar

cartography in the education field. Thus, the reading of the Language and Literature syllabuses belonging to the secondary schooling institutions of La Pampa province in the last years will allow the investigation on the theoretical and methodological assumptions –implicit or explicit– which operate in the construction of the canon and the redefinition of “classic” in the teaching practice.

### **KEY WORDS**

canon – classic – literature – La Pampa secondary school – studying syllabuses

“Clásico no es un libro (lo repito) que necesariamente posee tales o cuales méritos; es un libro que las generaciones de los hombres, urgidas por diversas razones, leen con previo fervor *y con una misteriosa lealtad*”.

Jorge Luis Borges “Sobre los clásicos” (1974: 773)

“Felizmente, no nos debemos a una sola tradición. Podemos aspirar a todas”.

Jorge Luis Borges “Contratapa” (1974)

A partir del año 2010, en la provincia de La Pampa se inició, en forma gradual, la puesta en funcionamiento del Ciclo Básico de la Educación Secundaria; esta reforma se enmarca en el *Plan Nacional de Educación Obligatoria* aprobado por Resolución N° 79/09 del Consejo Federal de Educación (28 de mayo de 2009)<sup>1</sup>. Al presente, el denominado nivel medio atraviesa una etapa de transición, donde coexisten –tanto en el diseño curricular como en forma física dentro de las instituciones escolares– este “nuevo” modelo, que restablece la división tradicional de primaria y secundaria, con las postrimerías del Nivel Polimodal aplicado por la *Ley Federal de Educación* (N° 24.195/94). La transformación de los noventa –bajo la égida de la lógica neoliberal– significó, aunque problemática, una renovación del sistema de educación pública, innovación que se tradujo en los programas y en la bibliografía citada por esos documentos. Ante esta coyuntura de cambio, y circunscribiendo el trabajo al ámbito de la disciplina Literatura, nos proponemos identificar las representaciones acerca de las nociones de canon y clásico en el corpus acotado por programas de estudio vigentes de segundo año de Polimodal. En tal sentido, resulta válido preguntarse también en qué medida la elaboración de estos instrumentos, a partir de su consideración como marco curricular preestablecido por el docente, se (des)orienta a partir de las prescripciones de los documentos oficiales y de las propuestas editoriales para el área de Literatura explicitadas en los programas seleccionados, recorte que intenta describir un panorama –aunque aleatorio– significativo.

## EL CANON VA A LA ESCUELA

Los debates en torno al canon, su funcionalidad y validez han ocupado –y ocupan aún– un lugar central en las reflexiones teóricas y críticas contemporáneas. La noción de canon refiere, en principio, a un conjunto de obras que se consideran significativas para una cultura y a partir de las cuales se postula un modo de escribir y de leer la literatura. En este sentido, la idea de canon se relaciona con la de autoridad, de allí la derivación del adjetivo ‘canónico’ para designar un modelo de escritura y, en correlación, un modelo de lectura.

Ahora bien, el canon no se concibe como un simple repertorio más o menos estable, sino que funciona como organizador de la experiencia literaria de los lectores y de los escritores. Sin embargo, la aparente inmutabilidad y estabilidad del canon son cuestionadas a partir de su concepción como resultado de un proceso del devenir histórico y social,

---

1. Los lineamientos político-educativos fijados en el *Plan Nacional de Educación Obligatoria* (2009: 3) se circunscriben a las normas sancionadas por las siguientes leyes nacionales: *Ley de Educación Técnico Profesional*, *Ley de Financiamiento Educativo* y *Ley de Educación Nacional* N° 26.206 (aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006).

sujeto a las variaciones y ajustes del campo cultural y simbólico. Desde esta perspectiva, su conformación se va modificando en el transcurso del tiempo con la incorporación de nuevos textos y autores, en un proceso donde se conjugan estabilidad y actualización, inclusión y exclusión, unicidad y diversidad.

Por otra parte, la existencia, preservación y transmisión del canon están ligadas al poder legitimador de las instituciones y de los sujetos que las componen. Tradicionalmente, entre las instituciones que actúan en la configuración de un canon literario, la escuela ha cumplido un rol clave como modeladora y transmisora del corpus heredado<sup>2</sup>. En la relación institución–enseñanza–corpus, se actualiza el debate acerca de las nociones de ‘clásico’ y ‘canónico’<sup>3</sup>.

Esta vinculación entre canon y clásico se expresa, de manera explícita o no, en todo proceso de selección tendiente a ofrecer un núcleo de textos y autores. En el ámbito de la enseñanza, un recorrido por los diferentes dispositivos en los cuales el canon ocupa un lugar central (manuales, antologías, historias de la literatura, programas de estudio, por citar algunos) pone de manifiesto la correlación entre canon y *paideia*; en palabras de Pozuelo Yvancos, “ese intento de fijar, detener y preservar, suele ir unido a una instrucción. Nunca se genera o se justifica como un capricho” (2006: 4). Así, en ese conjunto de operaciones realizadas sobre el corpus que cada época y cultura tiene a su disposición, aparece implicado el concepto williamsiano de “tradicción selectiva” (1980; 2001), es decir, de los procesos y prácticas involucrados en términos de negociaciones y de intervenciones. Inscribirse en una tradición comprende determinar criterios de inclusión y de selección, criterios que son de índole variada, pero que están atravesados por cierta concepción de “clasicidad”: resulta frecuente que entre los listados configurados por diferentes agentes del campo intelectual (entre ellos, en un lugar destacado por su estatuto legitimador, los docentes) aparezcan obras y autores a los cuales les cabría sin dificultad la calificación de “clásico”. En su trabajo acerca del canon, Susana Cella pone de manifiesto el entramado de densidad ideológica que

---

2. Desde los inicios de la cultura Occidental, la necesidad pedagógica de enseñar una variedad lingüística estandarizada –codificada en una gramática y un diccionario– estuvo ligada a la selección de textos literarios que gozaban de elevado prestigio social. En Roma, por ejemplo, el surgimiento de la literatura latina obedece a la carencia de obras en esa lengua (García Yebra 1989: 172). Livio Andrónico, esclavo helénico, una vez manumitido se dedicó a la enseñanza del latín; como no había textos para hacerlo, tradujo la *Odissea*, inaugurando al mismo tiempo la literatura y el género épico latinos. En la etapa post-independentista hispanoamericana, también se plantea la búsqueda de una forma lingüística propia, ajustada al proceso de conformación de los Estados nacionales; el eminente polígrafo Andrés Bello publica en Chile su obra más lograda y erudita, la *Gramática de la Lengua Castellana destinada al uso de los americanos* (1847); en este texto, la concepción de la norma como la forma legitimada por los usos de los escritores consagrados regula también la elección de los ejemplos: aquí el ideal de lengua es el cervantino del Siglo de Oro español, al que el habla de los americanos deberá ajustarse con el objeto de asegurar la continuidad del canon prestigioso en el español americano (Narvaja de Arnoux 2008: 221-222). En el ámbito de nuestro país, el debate por el estatus de una “lengua nacional” se vinculó con la enseñanza de la lengua y la literatura y se vio reflejada en los programas de estudio en la selección de textos considerados “prestigiosos”, que contrarrestaran la influencia de las variedades orales o de lenguas consideradas poco estimadas (Bombini 2006).

3. Esta relación entre canon e institución es analizada por José Ma. Pozuelo Yvancos. Al recapitular sus ideas, expresadas en forma extensa a lo largo del artículo, señala en forma sucinta pero categórica: “[...] el canon literario, como lo había mostrado ya Curtius, no fue nunca una lucha estética aislada de su configuración pedagógica, de la actividad de las escuelas y de las exigencias que esa actividad imponía al orden constitutivo de su selección de autores” (2000: 107).

subyace en la relación entre estos conceptos: "La idea de canon es confrontable con términos próximos en relación opositiva o sinonímica, entre ellos algunos tales como tradición, clásico, margen y centro" (1998: 8). Esta lectura resalta los estrechos lazos que unen, en el imaginario social, las nociones de tradición, centralidad y clasicidad.

Las instituciones educativas constituyen uno de los ámbitos privilegiados en los que la imbricación entre canon-clásico-enseñanza se hace explícita y, en este marco, la intrincada articulación entre estas nociones se manifiesta de modo particular en el espacio de la *clase*. Así lo expresa Claudia Fernández:

Tampoco puede dejarse de lado la resonancia de la palabra "clase" en el concepto de lo "clásico", vale decir, de aquello que se enseña en las instituciones escolares. Los clásicos se impondrán también como modelos de educación y cultura, merecen ser estudiados precisamente porque se les reconoce un valor ejemplar (2009: 24)<sup>4</sup>.

Así entendida, la clase deviene un escenario en el que se actualizan los debates, las controversias y las pugnas por las lecturas legitimadas (y legitimadoras) de los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza de la literatura. Cabe agregar que, desde una mirada más global, la configuración del canon escolar, en el que las obras y autores clásicos ocupan un lugar preferencial, tiene como objeto la difusión no solo de una nómina de textos reconocidos por sus valores estéticos y culturales sino también la vehiculización de una forma lingüística estándar, esto es, un ideal de lengua que se considera prestigioso.

En tal sentido, si bien los diseños curriculares no dan cuenta de las prácticas reales del docente, sí constituyen la prefiguración de sus concepciones disciplinares y pedagógicas, desplegadas en el espacio que Analía Gerbaudo denomina *aulas de literatura*:

esa dimensión categorial compleja que abarca no sólo la clase sino el conjunto de decisiones didácticas tomadas por un docente para diseñarlas, a saber, *la construcción del corpus, la selección de materiales que lo rodea [películas, música, pintura, etc.], la definición de los contenidos, sus configuraciones didácticas y su secuencia, el diseño de las evaluaciones* (2011a: 98; el destacado es nuestro).

En este marco, los programas de estudio del espacio curricular Lengua y Literatura resultan uno de los dispositivos reveladores de los criterios con que el docente recorta, jerarquiza y legitima un corpus destinado a proponer a los estudiantes una cartografía textual en el campo educativo, a la vez que permite analizar las negociaciones y prácticas puestas en juego<sup>5</sup>.

4. Pierre Bourdieu (1992) puntualiza especialmente el papel hegemónico de la institución escolar en la preservación y reproducción del canon, lo que implica, a su vez, la reproducción hacia el interior de la escuela de un determinado orden social.

5. En el ámbito argentino, Gustavo Bombini ha sido uno de los investigadores que ha estudiado las prácticas de la enseñanza de la literatura en nuestro país y de las tensiones que éstas involucran en los diferentes niveles. En referencia a la conformación del canon escolar, expresa:

Sobre estos recortes establecidos por la cultura letrada, y en cruce con la diversidad de las experiencias culturales de los sujetos que asisten a la escuela es preciso postular que la lógica del canon escolar está atravesada por un cruce de criterios literarios y extraliterarios lo que le permite asumir una configuración más compleja que la del canon literario a secas (1996: 25-26).

## LAS (IM)PRECISIONES ACERCA DEL CANON Y LO CLÁSICO EN LOS DOCUMENTOS OFICIALES

A partir de la implementación de la Ley Federal de Educación, reforma efectuada en la década de 1990, la antigua educación secundaria –con excepción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Neuquén– se articuló en dos ciclos de tres años cada uno, denominados Tercer Ciclo y Nivel Polimodal. En ese contexto, la materia *Literatura* se sustituyó por el espacio curricular<sup>6</sup> *Lengua y Literatura*, denominación que se mantiene en la versión preliminar de los materiales curriculares del Ciclo Básico del Nuevo Secundario para la Provincia de La Pampa<sup>7</sup>. El cambio de nomenclatura implica una modificación de perspectiva respecto de la especificidad y el estatuto de los estudios literarios en este tramo educativo; como señala Emilia Puceiro de Zuleta (2006: 113), el rediseño de planes, currículos y programas estuvo bajo la tutela de pedagogos, “más expertos quizá en el cómo se enseña que en el qué se enseña”. Esta conversión tuvo su correlato en la vastedad de los contenidos propuestos por los Diseños Curriculares, la incorporación de enfoques teóricos como la lingüística textual, la pragmática, la semiótica y el análisis del discurso y, concretamente en el campo de la Literatura, en la definición de lineamientos muy generales y poco estructurados<sup>8</sup>. En tal sentido, los saberes del área Lengua y Literatura se organizan en la propuesta curricular para el Nuevo Secundario en torno a cuatro ejes transversales al ciclo: comprensión y producción oral, lectura y producción escrita, reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos, y un núcleo propio para la Literatura. Respecto del *corpus* literario para el tramo secundario de la enseñanza, el repertorio queda al libre arbitrio de las instituciones educativas y de los equipos docentes del área. En las “Recomendaciones didácticas” del Nivel Polimodal para la Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales (*Materiales curriculares* 2002:12), se observa: “La selección de textos literarios se hará en acuerdo institucional determinando la distribución de los mismos para primero, segundo y tercer año”, y en la versión preliminar de los nuevos materiales, en vigencia a partir de 2010, se insiste:

“A la hora de seleccionar los textos literarios a leer con los estudiantes, Michèle Petit (2008) señala que resulta erróneo pensar en la selección sólo en términos de necesidades y expectativas de los estudiantes, es decir, le corresponde al equipo docente, y a la institución, ampliar ese tapiz con el que el alumno se inserta en el ámbito escolar” (2010: 60).

6. De acuerdo con el Material Curricular para el Nivel Polimodal (2002) emanado desde el Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa, un espacio curricular se caracteriza por “delimitar un conjunto de contenidos educativos, provenientes de uno o más campos del saber y del quehacer sociocultural y productivo, seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un período del tiempo escolar, y articulados en función de criterios epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, entre otros que les dan coherencia interna”; “adoptar alguna forma de organización curricular: materia, taller, seminario, laboratorio, proyecto, entre otras posibles” y “constituir una unidad autónoma de acreditación de aprendizajes”.

7. Estos borradores se elaboraron sobre la base de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) del 3º ciclo EGB/Nivel medio 7º, 8º y 9º Años, dados a conocer en 2006 (*Materiales curriculares* 2009: 5).

8. Acerca de la reforma de la década de 1990 en nuestro país señala Bombini (2006: 64):

En el marco de una reforma fuertemente técnica, poco abierta a un debate ideológico, se impuso una marcada tendencia comunicativa e instrumentalista, en la que la literatura considerada como un discurso social o descripta como un tipo textual entre otros ocupó un lugar más en un catálogo organizador de la propuesta curricular (...).

Así, la elaboración de los programas y la selección y articulación de los contenidos y las obras literarias se han convertido en responsabilidad de los docentes, por lo que cada propuesta didáctica es la puesta en circulación de un canon de aula parcial e impredecible.

Además, según los lineamientos ministeriales, la responsabilidad del docente no se limita a la selección de un conjunto de obras, sino que también debe estructurar las lecturas en “itinerarios”: “No obstante, pensar en el canon escolar implica, no sólo elegir qué leer, sino también la organización del itinerario de lecturas en el trayecto escolar”<sup>9</sup> (*Materiales curriculares Lengua y Literatura* 2009: 60). En consecuencia, se recomienda a los profesores planificar diferentes recorridos lectores a través de núcleos constitutivos tales como personaje “(el detective del relato policial inglés, frente al comisario del relato policial argentino)”, tema (la muerte, el amor, etc.) o género” (2009: 62). En otras palabras, el corpus puede organizarse a partir de criterios tales como la clasificación por géneros, temas, movimientos, escuelas o estilos literarios, relaciones de intertextualidad, por períodos históricos y/o historicistas, etc.

En ambas reformas, las “recomendaciones” a los educadores son poco precisas y genéricas; en los materiales para el Nivel Polimodal, aún en vigencia, “se sugiere que en cada año estén representados todos los géneros para favorecer la transitabilidad del alumno y asegurar que, cualquiera sea la modalidad elegida, se pueda apropiarse de un espectro amplio y significativo de manifestaciones literarias” (*Materiales curriculares* 2002: 12); asimismo, en la reforma que empezó a implementarse a partir de 2010 se prescribe la “escucha atenta y lectura frecuente de textos literarios de autores de la región, del país, de Latinoamérica y universales, e incorporación paulatina de procedimientos del discurso literario y de los distintos géneros” (*Materiales curriculares Lengua y Literatura* 2009: 17).

En relación con las obras que pueden formar parte del recorte que el docente debe efectuar, no se incluye un canon literario explícito, es decir, no se especifica un listado de autores u obras obligatorios, pero la selección se orienta hacia lo “clásico”, entendido como obras tradicionales y representativas de la cultura occidental. En tal sentido, puede señalarse que, tanto en el material curricular para el Nivel Polimodal como en el borrador del Nuevo Secundario, el concepto “clásico” aparece en relación dicotómica con los de “contemporáneo” o “vanguardia”<sup>10</sup>, oposición que resulta falaz por cuanto muchas obras o

---

9. En el mismo documento se citan a continuación unas palabras de Graciela Montes que conceptualizan la lectura como una práctica social democratizadora:

En el terreno de la lectura, como en otros terrenos, la escuela tiene la gran posibilidad de igualar oportunidades. Pero no debería verse esta promoción como la reparación de una falta. No se trata de llenar un hueco. No se trata de que la escuela ‘dé de leer’, como si la lectura fuese un alimento o una medicina, un bien – propiedad de unos (los sabios, los lectores avezados...) otorgado como dádiva a los otros (los niños, los ignorantes). La lectura no funciona de esa manera (*Materiales curriculares Lengua y Literatura* 2009: 60-61).

10. En los *Materiales Curriculares para el Nivel Polimodal* (2002) se especifica: “Se pueden trabajar textos literarios orales, escritos, de distinta procedencia, relacionando temas, épocas y movimientos, *lo clásico y lo contemporáneo*, otros textos de circulación social. (12; el destacado es nuestro). También en la versión preliminar de los *Materiales curriculares Lengua y Literatura Educación Secundaria –Ciclo Básico–* (2009) se explicita: para la novela, “se recomienda seleccionar *obras clásicas y de autores contemporáneos*, adecuadas al perfil del lector”; en tercer año se propone “leer, analizar e interpretar poesías de autores regionales, nacionales y *universales clásicos y de vanguardia*” (el destacado es nuestro).

autores contemporáneos, e incluso el mismo movimiento vanguardista, pertenecen ya a la categoría de clásicos<sup>11</sup>.

En este punto, cabe preguntarse qué criterios pedagógicos, pragmáticos, estéticos o hasta de índole moral intervienen en la configuración del *canon escolar* explicitado en las propuestas didácticas de los docentes pampeanos. Entre estas fuentes pueden mencionarse el “canon personal” del docente-lector —relacionado con su historia, formación profesional y valoraciones estético-ideológicas—; los lineamientos curriculares —documento sostén que otorga legitimidad a las elecciones del docente—; el “canon crítico” o especializado; y la oferta editorial, que intenta seguir las orientaciones oficiales con el objeto de atender la demanda de un público ya perfilado. Las posibilidades de explicitar qué concepciones operan en el recorte efectuado por el docente están restringidas, en los programas de estudio, a los textos consignados en el apartado “Bibliografía”. En este punto resulta necesario hacer una distinción: bajo el título “Bibliografía” de los programas de estudio analizados sólo se consignan los manuales o materiales didácticos destinados a ofrecer un marco teórico, conceptual y contextual, a la propuesta del docente. No se incluyen en esta nómina los textos literarios seleccionados para el trabajo en las unidades didácticas, que permitirían reconstruir la/s noción/es de canon allí plasmada/s; éstos suelen aparecer como “contenido” de dichas unidades y —salvo alguna excepción— no se recuperan en un listado posterior. En otras palabras, el criterio de selección de obras se presupone o sobreentiende aunque, por lo general, no se explicita en los programas. La visibilización de dichos presupuestos posibilitará hipotetizar acerca del lugar que ocupa el canon tradicional, la redefinición de lo clásico, como así también las aperturas, las exclusiones e inclusiones en las prácticas docentes del área de Literatura.

## UNA CARTOGRAFÍA DEL CANON ESCOLAR EN LA PAMPA: LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

El proceso de enseñanza es una actividad que requiere organización y proyección, de allí la relevancia de las planificaciones como instancia concreta de toma de decisiones respecto de qué y cómo enseñar. En tal sentido, la lectura de programas del espacio curricular Lengua y Literatura correspondientes a los últimos años de la escuela media de la provincia de La Pampa permitirá indagar los presupuestos teóricos y metodológicos —explícitos e implícitos— que operan en la construcción del corpus escolar. Para este trabajo hemos considerado programas de estudio elaborados entre 2009 y 2010 de 2° año de Nivel Polimodal —equivalente al 4° año de la antigua escuela media— pues es el momento en que se profundizan y se especializan los estudios literarios. La muestra<sup>12</sup>, que no pretende

---

11. Debe mencionarse que, desde el Ministerio de Educación de La Pampa, el sitio *Escritorio de Recursos Educativos Pampeanos* propone una Biblioteca Digital para cada área en consonancia con la reforma puesta en marcha a partir de 2010. En el caso de Lengua y Literatura (cf. [http://www.lapampa.edu.ar/EscritorioPampeano/Sitio/biblioteca-digital/03\\_Lengua\\_y\\_Literatura.html](http://www.lapampa.edu.ar/EscritorioPampeano/Sitio/biblioteca-digital/03_Lengua_y_Literatura.html)), las publicaciones se enmarcan en el Plan Provincial de Lectura, en línea con el Plan Nacional de Lectura. Excede el propósito de este trabajo efectuar un relevamiento de obras y autores allí consignados a los efectos de analizar las concepciones de ‘canon’ y ‘clásico’ que prevalecen en dichos textos, ya sea en forma subyacente o explícita.

12. Para este análisis, se tomaron como referentes la Escuela Normal (EN) y el Colegio Provincia de La Pampa (CP) de la ciudad de Santa Rosa, el Instituto Juan Bautista Alberdi (IJBA) de Guatraché y el Colegio Secundario Provincial “Santa Isabel” (CSPSI), de la localidad pampeana homónima. En adelante, los nombres de los establecimientos se consignarán según la abreviatura especificada.

ser exhaustiva sino una primera aproximación al objeto de análisis, no se circunscribe a establecimientos educativos públicos de la ciudad de Santa Rosa<sup>13</sup> sino que abarca a otras dos localidades, una del oeste y otra del sur de la provincia<sup>14</sup>, con características regionales diferenciadas.

El primer dato significativo que surge de la lectura de las planificaciones es que, dada la amplitud de los documentos curriculares, sería esperable que los docentes explicaran sus elecciones conceptuales y metodológicas; sin embargo, se observa que las justificaciones, en los casos en que se incluyen, son aleatorias y refieren a fundamentar el espacio disciplinar en sí y no la propuesta didáctica. En estas ocasiones, las reflexiones se centran en la función del docente de Literatura y en algunas apreciaciones sobre la función social de la literatura sin explicitar las hipótesis de lectura.

Otro elemento a considerar es el modo de articulación de los contenidos. Se observa la preeminencia del criterio de periodización por épocas y movimientos estéticos, estructuración que da cuenta de la persistencia del modelo tradicional de la escuela media en Argentina desde mediados del siglo XX<sup>15</sup>. Al mismo tiempo, la intervención del docente se manifiesta en la configuración de los contenidos a partir de ejes temáticos de diversa índole: géneros, tópicos, tipos textuales, núcleos temáticos, rasgos discursivos y elementos de teoría literaria.

Los diseños propuestos para el corpus de textos y autores se inscriben en una delimitación más geo-cultural que territorial, ya que designan constructos acuñados desde lo lingüístico y lo histórico-político: se mencionan como ámbitos específicos, por ejemplo, “la literatura europea –especialmente española– y la estadounidense” (EN), “literatura europea medieval”, “España entre los siglos XVI y XVII” (CP) y “literatura clásica” (IJBA). En este aspecto, frente al predominio de la literatura española para este año del nivel, se resalta en una de las planificaciones abordadas (CSPSI), la inclusión de la literatura latinoamericana como objeto de estudio, si bien en el listado de textos propuestos aparecen consignados ejemplos de otras literaturas. En relación con esta forma de clasificar y sistematizar la enseñanza de la literatura, se advierte con frecuencia que los docentes procuran poner en diálogo textos provenientes de la tradición con otros contemporáneos –ficionales o no– en un movimiento centrípeto que habilita lecturas variadas, según las características y las expectativas de cada grupo-clase. La segmentación de corte historiográfico de los discursos literarios propuesta en las planificaciones analizadas se corresponde, así, con la recupera-

---

13. En este caso, se tomó la Escuela Normal de Santa Rosa debido a su reconocida impronta humanística; a pesar de los efectos de la reorganización en modalidades del sistema Polimodal; como resultado de esta modificación, si bien los docentes del área presentan una planificación anual unificada, se observan algunas diferencias entre el listado de obras propuestas para las divisiones de Humanidades y Ciencias Sociales y las de Ciencias Naturales. El otro establecimiento que se consideró para este análisis es el Colegio Provincia de La Pampa, creado a partir de la reforma de la Ley Federal.

14. En varias localidades del interior provincial solo funciona un único establecimiento, en general de gestión mixta (estatal y privada).

15. En *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Bombini (2006: 62-63) especifica que es en el siglo XIX cuando la Literatura, como disciplina escolar, se fracciona en distintos períodos de las literaturas nacionales (“española”, “hispanoamericana”, “argentina”), en correspondencia con los distintos niveles y grados de complejidad de los cursos de la escuela secundaria. Esta estructuración se mantendrá estable a lo largo de todo el siglo XX.

ción de ciertas conceptualizaciones que estuvieron vigentes en los currículos escolares de nuestro país y que remiten a un modelo cultural prestigioso.

Los discursos literarios así discriminados incluyen un repertorio estable y valorizado de las literaturas nacionales. Del registro de los textos literarios consignados en las planificaciones, puede identificarse un núcleo canónico fuertemente arraigado en la tradición occidental y, a su vez, apropiado por la tradición escolar argentina. Si se tiene en cuenta que en toda selección se cifra un posicionamiento ideológico sobre el objeto literario, el catálogo de obras provisto por los programas considerados nos revela el lugar fundacional que ocupa la épica medieval castellana en el canon escolar, lo que da cuenta de su fuerte impronta hispanista. Resulta elocuente, entonces, que el texto de apertura del recorrido histórico-literario sea el *Cantar de Mio Cid*. Este repertorio de cuño hispanista tiene su continuidad, en la mayoría de los planes analizados, en la presencia de obras de reconocida tradición canónica, tales como *El ingenioso hidalgo don Quijote de La Mancha*, *el Lazarillo de Tormes* o *La Celestina*. En menor medida, también aparecen en la nómina textos calificados bajo el rótulo "Literatura clásica", en el cual la noción de "clásico" se equipara, sin problematizarla, a la de literatura grecolatina. Aquí se incluyen *Edipo rey*, *Odisea* y *Eneida*. En la periodización propuesta, continúa vigente la estrecha relación entre el movimiento cultural y la obra o autor señeros, que funciona de manera metonímica: Garcilaso de la Vega para el Renacimiento español o las *Rimas* de Gustavo Adolfo Bécquer para el Romanticismo. Esta dinámica se mantiene en el caso de que se incluyan autores u obras pertenecientes a otras literaturas, en especial, a partir de la época moderna; aparecen citados Guy de Maupassant, Víctor Hugo y Oscar Wilde, entre otros. La incorporación de textos correspondientes a autores del siglo XX (William Faulkner, Ray Bradbury, Aldous Huxley, Arthur Miller, por citar algunos) parece sustentarse en la conjunción de criterios estéticos y prácticas de difusión del mercado editorial. Asimismo, los programas que abarcan la historia literaria argentina exhiben en un lugar central, y en ocasiones como único texto inaugural, al *Martín Fierro*, muestra cabal de la persistencia del paradigma establecido por el discurso del nacionalismo cultural del Centenario.

Esta constelación de textos y autores permite inferir que, ante las imprecisiones de los lineamientos oficiales, emergen los esquemas conceptuales más arraigados tanto en la selección de los contenidos como en el modo de organización y elaboración de una propuesta didáctica concreta.

## ¿BIBLIOGRAFÍA O BIBLIOGRAFÍAS?

De acuerdo con los rasgos que les permiten inscribirse en un género discursivo particular, los programas de estudio de las asignaturas habitualmente incluyen, junto con la "Fundamentación", los "Objetivos" y los "Contenidos", un apartado destinado a enumerar los textos que se ofrecen como material de consulta o de referencia denominado "Bibliografía"<sup>16</sup>. En el caso de los programas abordados, todos cuentan con este apartado diferenciado que permitiría, en una aproximación crítica, identificar por un lado las opciones editoriales disponibles para el docente, y por otro, la funcionalidad que se le otorga a este ítem en el marco del programa de estudio y sus vinculaciones con los ejes, temas y organización que presenta.

A los fines de sistematizar la variabilidad que exhiben en este punto los programas

16. En ocasiones, este concepto suele ir acompañado de modificadores como "obligatoria" u "opcional", o "para el docente", "para el alumno", "de consulta", etc., que delimitan sus alcances y funcionalidad.

analizados, elaboramos un cuadro con la información relevada (Anexo). De esta primera mirada parece desprenderse que la presencia de un apartado denominado “bibliografía” responde más a un requisito formal o exigencia que a una intervención planificada, ya que generalmente bajo este título se ofrece un alto número de textos como material de consulta, lo cual en la práctica resulta poco viable. Además, la dispersión editorial y de antigüedad de los materiales no otorga elementos para definir una línea didáctica o metodológica: los enfoques y criterios de selección y organización de esos materiales resultan disímiles y hasta se corresponden con concepciones del espacio curricular de diferentes paradigmas que estuvieron presentes en la currícula de nuestras escuelas en décadas pasadas (Cf. un texto de los '80 o '90 con uno de 2006). Esto pondría en entredicho el valor asignado a tales listados en la práctica áulica, a la vez que la no elección de un único texto que funcione como “manual” puede leerse como un intento de ofrecer opciones a la hora de profundizar o sistematizar temas y de no sujetarse a un solo libro. De todos modos, no se desprende de las planificaciones analizadas la operatividad de la inclusión de estos listados, más que como referencias amplias no siempre puestas en práctica en el ámbito de la clase<sup>17</sup>.

Por otro lado, resulta significativo que los textos literarios mencionados en las unidades o ejes en que se organiza el programa no figuren en un apartado específico, en el que se señalen ediciones y años. Esta consideración de las obras literarias sólo como “contenido” invisibiliza de algún modo la peculiaridad de las obras y las presenta metonímicamente como parte de un movimiento cultural o de una época, dejando de lado la información que permitiría, por ejemplo, historiar las ediciones y reediciones de un texto, las traducciones y revisiones sufridas, las apropiaciones por parte de editoriales destinadas a divulgación escolar, etc.; en suma, mostrar el espesor que subyace detrás de cada publicación.

Esta ausencia habilita a repensar las nociones de “bibliografía” y “corpus” que funcionan en la currícula escolar. Mientras que la primera remite a un aspecto insoslayable de cualquier proyecto o planificación que involucre indagación o investigación, cuya función primordial es dar cuenta de los materiales consultados por el planificador—en estos casos, el docente a cargo del espacio curricular—y a la vez ofrecer un acervo accesible a los estudiantes para complementar sus lecturas, la segunda reviste un grado mayor de densidad conceptual. Al referirse a lo que denomina “el problema del corpus” en la investigación literaria, Miguel Dalmaroni recupera una conceptualización de Graciela Montaldo que resume la compleja relación entre corpus, canon y poder:

en el corpus, que supone valores estéticos y morales, prestigio y saber, se incluyen los textos que es necesario leer y se excluyen ‘los que no se pueden leer’; a su vez, la noción de *corpus* se conjuga con lo que se ha dado en llamar *canon*: el paradigma estético de una época que se arma con el corpus (Montaldo 73-74, como aparece citado en Dalmaroni 2009:70).

De nuevo aparece explicitada la relación entre canon/corpus y las interrelaciones con los dispositivos sociales: si el corpus está conformado por “los textos que es necesario leer”, esa obligatoriedad es asumida básicamente por las instituciones educativas que devienen

17. El análisis y la incidencia que tienen estos manuales en la operación de recorte del corpus excede los límites de este trabajo. Quedaría pendiente para otra aproximación abordar las relaciones entre planificación y manua-lística escolar referida a las obras literarias seleccionadas.

así en centinelas y transmisores de un patrimonio cultural<sup>18</sup>. Los espacios de enseñanza de la literatura –más allá de que en este modelo curricular compartan su lugar con la lengua– hacen explícito un corpus concebido como contenido disciplinar en los programas y lo diferencian de los textos que constituyen la “bibliografía”, con lo cual se ponen en juego nociones presentadas como distintas, aunque esta discriminación no siempre resulte manifiesta.

## ACERCA DEL CANON Y LOS CLÁSICOS: METAMORFOSIS Y REDEFINICIONES

La lectura inicial de los programas de estudio de literatura pareciera corroborar la idea de un proceso de retorno hacia ciertos textos y autores consagrados por la tradición escolar. Este gesto puede leerse desde diversas perspectivas: por un lado, en los recientes lineamientos establecidos desde el ámbito gubernamental –a pesar de las imprecisiones señaladas anteriormente–, se percibe una orientación dirigida a recuperar la valorización de los textos literarios en cuanto acervo compartido; además, debe considerarse la propia formación del docente como lector especializado de un corpus que le fue presentado a lo largo de los años transcurridos en el sistema educativo; y, por último, no debe dejarse de lado la consideración del impacto de las ofertas editoriales, que suelen adecuarse a las oscilaciones de las políticas educativas y, desde allí conforman un modelo textual organizado en el cual el docente puede abreviar al momento de diseñar el plan de trabajo áulico.

En esta línea, la reaparición en los currículos de obras y autores reconocidos por su carácter canónico se ofrece como un territorio para la indagación respecto de las complejas razones que subyacen en la urdimbre de cada propuesta didáctica. Se desprende de este análisis que se está produciendo un desplazamiento, más o menos explícito, desde la concepción de un corpus en el que la literatura tradicional fue relegada a un lugar periférico entre un conglomerado de textos de diversa índole –con el consiguiente borramiento de sus rasgos específicos y de su densidad ideológica– hacia una rehabilitación de aquellos textos y autores antes confinados<sup>19</sup>. Este cambio nos interpela acerca de las tensiones implícitas y

---

18. Esta condición de resguardo y transmisión del canon propia de las instituciones educativas la distingue de otros ámbitos sociales en los que esta noción es relevante, por ejemplo, la actividad crítica. Al respecto señala Malena Botto: “una vez consolidados el campo de la enseñanza y el de la crítica literaria, el primero tiende a funcionar con un conjunto de autores y textos ya canonizados, mientras el segundo suele constituir el terreno de las disputas en torno a la conformación del canon” (En Amícola y de Diego 2008: 125).

19. El desplazamiento de la literatura y su homologación con otros discursos sociales ha sido analizada por varios autores (Cf. en este mismo artículo nota 9). Dalmaroni realiza un agudo análisis de este corrimiento en la cita que transcribimos, donde –a pesar de su extensión– condensa los principales rasgos de este proceso:

Durante el último cuarto del siglo XX, el tinte comunicológico de las reformas educativas estatales, en parte de procedencia lingüísticas y sesgadas por un entusiasmo antiesteticista no desvinculado de intereses corporativos, condujo al menos en la Argentina a que junto con textos convencionalmente considerados literarios quedaran también incorporados a los programas, a los manuales y a las antologías para la clase de “lengua y literatura” discursos de presidentes y de líderes sociales, fragmentos de historietas, canciones de estrellas de rock, textos publicitarios, géneros de escritura periodística, etc. Una posición crítica respecto de algunos momentos de esas reformas, sostiene que bajo argumentos intelectual o políticamente correctos, como el de una profiláctica desacralización de las otrora “bellas letras”,

explícitas que se ejercen sobre el sujeto docente al momento de tomar decisiones. Así, cada corpus delimitado configura la textualización de esas tensiones entre la tradición prestigiada, los supuestos intereses del grupo clase, las preferencias personales del profesor y las ofertas del mercado editorial. Cabría entonces dejar un intersticio para la reflexión crítica respecto de qué, por qué y para qué enseñamos literatura, y qué rol juega en esas decisiones el repertorio de textos seleccionado.

Retomando el tópico que da título al trabajo, es posible inferir que, en los programas abordados, el corpus literario no se construye en términos de oposiciones entre antiguos o modernos, tradición o innovación, sino de una puesta en diálogo de textos y autores desde una perspectiva superadora de esas aparentes antinomias. De la lectura de los documentos oficiales y los programas de estudio considerados, puede hipotetizarse que en los últimos años se asiste a un movimiento de (re)configuración del canon y de rehabilitación de los textos denominados "clásicos", a partir de un giro epistemológico e ideológico que tiende a marcar un distanciamiento de las políticas educativas —al menos en el área de la enseñanza de la Literatura— vigentes durante la década de los noventa. Al mismo tiempo, este posicionamiento teórico y pedagógico implica devolver al discurso literario su significatividad como práctica discursiva e ideológica relevante y repensar la escuela como el ámbito social específico en el que se garantice a los sujetos el acceso al patrimonio identitario de una cultura sobre la base de una mirada que conjugue saberes y prácticas. Esto también supone recuperar el valor de la clase como espacio de intervención —operación, aunque acotada, posible— y el papel mediador del docente en la resignificación de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria. En tal sentido, suscribimos la categórica convicción de Analía Gerbaudo referida al "trabajo artesanal" de los profesores en las clases de literatura:

Sin la pretensión de revolucionar las prácticas de enseñanza de la lengua y de la literatura en Argentina pero tampoco con la falsa modestia o el cinismo de quien pone a circular bajo su firma artículos que cree que no provocarán ningún cambio, apostamos a una transformación gestada entre todos desde la apuesta plena al tipo de trabajo que es posible realizar desde cada aula de cada escuela en el marco de una democracia aún por venir (2011b: s/d).

El itinerario esbozado a través de los programas objeto de análisis permitió delinear los bordes en los que se inscribe una de las zonas para pensar esa tarea clave del docente: la construcción de un corpus, que permite resituarlo como "autor" del curriculum y no un mero ejecutor de propuestas prediseñadas. En ese espacio —delimitado por los lineamientos del discurso oficial y las imposiciones más o menos explícitas del mercado editorial— es posible problematizar el discurso hegemónico sobre lo "legible" en el aula de literatura, y tal vez allí se encuentre el intersticio probable para una forma de intervención. Desde esta mirada, la aparente dicotomía entre "clásicos y modernos" podría superarse a partir no sólo de la elección de un corpus, sino de las posibilidades de lectura propuestas. Salvar este hiato permitiría también rehabilitar el valor de los programas curriculares como producciones genuinas de la tarea "artesanal" del docente.

---

lo que se estaba propiciando en realidad era una incorporación de criterios funcionales a los nuevos mercados de la comunicación, adiestrando sujetos capaces de desenvolverse con eficacia en los circuitos de esos nuevos modos de dominantes de intercambio mediante un nuevo corpus, funcional a las nuevas tecnologías de la dominación global (2009:73).

## ANEXO

ESTABLE-CIMIENTO	DENOMINACIÓN DEL APARTADO	CANTIDAD DE TÍTULOS	EDITORIALES / AÑO	OBSERVACIONES
EN	“Bibliografía General Sugerida”	14 No se explicita el criterio de organización del listado (alfabético, cronológico, temático).	- Club de Estudio 1993. - Comunicarte 2005. - Ediciones del Eclipse 2001. - Estrada 1982, 2000. - Kapelusz 1999. - Puerto de Palos 2001. - Santillana 1993, 1998, 1999.	En el apartado “Nómina de lecturas obligatorias”, se hace la distinción entre “textos literarios” y “textos no literarios”.
CP	“Bibliografía teórica obligatoria”	8 (5 corresponden a libros de texto y 3 a Fichas de cátedra s/f)	- A-Z 1996. - Estrada 1994 - Puerto de Palos 2001. - Santillana 1998, 2006.	Se prevé la incorporación de otros materiales teóricos.
IJBA	“Bibliografía del docente”	14	- Aique 2000, 2001. - Documentos del Ministerio de Educación de la Nación 1997 y 2000. - Kapelusz s/f - Longseller 2002 - Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa 1999 - Puerto de Palos 2001 - Santillana 1992, 2006 - Tinta Fresca 2006	Incluido entre la “Bibliografía del alumno” aparece consignado el Martín Fierro de J. Hernández, sin mención de edición. Es el único de los textos literarios del corpus que figura en este apartado.
	“Bibliografía del alumno”	15	- A-Z 2000. - Comunicarte 2005, 2007, 2008. - Ediciones del Eclipse 2000. - El Ateneo s/f - Estrada 1999, 2000. - Kapelusz s/f - Santillana 1998, 2000, 2006, 2009.	
CSPSI	“Bibliografía”	10	- A-Z 1995 - Santillana 2001 - Tinta Fresca 2007	Se incluye sin discriminar tres libros de texto y siete obras literarias (de dieciocho que figuran en el corpus), algunas de ellas con indicación de editorial y año.

## BIBLIOGRAFÍA

### Fuentes primarias

- Material Curricular para el Nivel Polimodal* (2002). Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa. Disponible en [http://www.lapampa.edu.ar/MaterialesCurriculares/Documentos/CicloBasicoOrientado/MCE\\_MC2009\\_Lengua\\_y\\_Literatura\\_123vPreliminar.pdf](http://www.lapampa.edu.ar/MaterialesCurriculares/Documentos/CicloBasicoOrientado/MCE_MC2009_Lengua_y_Literatura_123vPreliminar.pdf). Consultado 9 de septiembre de 2010.
- Materiales curriculares Lengua y Literatura Educación Secundaria* (2009). –Ciclo Básico– (versión preliminar) Ministerio de Cultura y Educación Gobierno de La Pampa.
- Plan Nacional de Educación Obligatoria* (2009). Disponible en <http://portal.educacion.gov.ar/inicial/files/2009/12/79-09-anexo011.pdf>. Consultado el 11 de noviembre de 2011.
- Planificación anual de Lengua y Literatura 2* (2009). Escuela Normal “Julio A. Roca”, Santa Rosa, La Pampa.
- Planificación anual de Lengua y Literatura 2* (2010). Colegio Provincia de La Pampa, Santa Rosa.
- Planificación anual de Lengua y Literatura 2* (2010). Colegio Secundario Provincial “Santa Isabel”.
- Planificación anual de Lengua y Literatura II* (2010). Instituto Juan Bautista Alberdi, Guatraché, La Pampa.

### Fuentes secundarias

- Bloom, Harold (1995 [1994]). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Bombini, Gustavo (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal. Disponible en línea [http://books.google.com.ar/books?id=SyYL0MXfTQMC&pg=PA63&lpg=PA63&dq=bombini+escuela+media+argentina+siglo+XX&source=bl&ots=pwjidPwBpj&sig=PK411XLk26wTu4CkfcwuxrbwSVI&hl=es&ei=yrRITvVKIT4sAPT4qRJ&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBQQ6AEwAA#v=onepage&q=bombini%20escuela%20media%20argentina%20siglo%20XX&f=false](http://books.google.com.ar/books?id=SyYL0MXfTQMC&pg=PA63&lpg=PA63&dq=bombini+escuela+media+argentina+siglo+XX&source=bl&ots=pwjidPwBpj&sig=PK411XLk26wTu4CkfcwuxrbwSVI&hl=es&ei=yrRITvVKIT4sAPT4qRJ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBQQ6AEwAA#v=onepage&q=bombini%20escuela%20media%20argentina%20siglo%20XX&f=false). Consultado 6 de julio de 2010.
- (1996). “Sujetos, saberes y textos en la enseñanza de la literatura”. *Lectura y vida*, Año 17, N° 2, 21-26.
- Botto, Malena (2008). “Canon”. Amícola, J. y José L. de Diego (dirs.), *La teoría literaria hoy: conceptos, enfoques, debates* (119-131). La Plata: Al Margen.
- Borges, Jorge Luis (1974). *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Bourdieu, Pierre (1995 [1992]). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Cella, Susana (comp.) (1998). *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Dalmaroni, Miguel (dir.) (2009). *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- (2009). “La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno”. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, año 2, N° 2, 1-11.
- Duarte, María Dolores (2011). “Visitantes al país del nunca jamás. Consideraciones en torno al canon escolar”. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, año 2 N° 3, 87-95.
- Fernández, Claudia (2008). “Clasicismos”. Amícola, J. y José L. de Diego (dirs.), *La teoría literaria hoy: conceptos, enfoques, debates* (23-34). La Plata, Al Margen.
- Gamerro, Carlos (2003). *Harold Bloom y el canon literario*. Madrid: Campo de Ideas.
- García Gual, Carlos (1996). “Sobre el canon de los clásicos antiguos”. *Ínsula*, N° 600, (diciembre), 5-7.
- García Yebra, Valentín (1989). “La traducción del griego en la educación romana”. *Iter. Paideia y Humanitas*. Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. 171-185.
- Gerbaudo, Analía (2011a). “Crispada e in-tolerante. Contra «los edificios de la indiferencia»”. *El toldo de Astier*, N° 3, 96-114. Disponible en <http://www.lijydll2011.com.ar/Articulos/4-C.pdf>. Consultado el 24 de abril 2012.
- (2011b). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe: UNL-Homo Sapiens.
- (2009). “Literatura y enseñanza”. En Miguel Dalmaroni (Dir.), *La investigación literaria*.

- Problemas iniciales de una práctica*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Jurisich, Marcelo (2008). “Lo que yace debajo: para qué sirve el canon literario”. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, N° 38. Disponible en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero38/canonli.html>. Consultado 6 de julio de 2010.
- Martínez, Tomás Eloy (1996, 10 de noviembre). “Una mirada sobre la literatura argentina. El canon argentino”. *La Nación*. Disponible en <http://www.literatura.org/TEMartinez/Canon.html>. Consultado 22 de junio de 2010.
- Molinelli, Lilian; Sánchez, Norberto *et al.* (2009). *Escuela y literatura: un encuentro posible. Entre textos, espacios para compartir lecturas*. La Pampa: Ministerio de Cultura y Educación, Plan Provincial de Lectura. Disponible en [http://www.lapampa.edu.ar/escritoriopampeano/Sitio/bibliotecadigital/Lengua\\_y\\_Literatura/Escuela\\_y\\_Literatura/Escuela\\_y\\_Literatura\\_2009.pdf](http://www.lapampa.edu.ar/escritoriopampeano/Sitio/bibliotecadigital/Lengua_y_Literatura/Escuela_y_Literatura/Escuela_y_Literatura_2009.pdf). Consultado 20 de febrero 2012.
- Narvaja de Arnoux, Elvira (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862). Estudio glotopolítico*. Buenos Aires, Santiago Arcos editor / SEMA.
- Nieto, Facundo (2010). “Escuela media, canon y consumos culturales. Reflexiones en torno a las últimas décadas de educación literaria”. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. VII, N°7, 101-122.
- Piacenza, Paola (2001). “Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976)”, *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, Año 1, N° 1 (septiembre), 86-96. Disponible en <http://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/04/ensenanza-de-la-literatura-y-procesos-de-canonizacion-en-la-escuela-media-argentina-1966-1976.pdf>. Consultado 6 de julio de 2011.
- Pionetti, Marinela (2009-2010). “Entre el manual y la práctica: la enseñanza del canon literario escolar argentino en la actualidad”. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, Año XIV, N° 43, s/n. Disponible en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero43/canonarg.html>. Consultado 2 de marzo de 2012.
- Pozuelo Yvancos, José María (1996). “Canon: ¿estética o pedagogía?” *Ínsula*, N° 600, (diciembre), 3-4. Disponible en <http://www.insula.es/Articulos/INSULA%20600.htm>. Consultado 5 de julio de 2010.
- (2000). *Teoría del canon y literatura española*. Madrid: Cátedra.
- Puceiro de Zuleta, Emilia (2006). “La enseñanza de la literatura española en el nivel medio: un balance constructivo”, ponencia, en *VII Congreso Nacional de Hispanistas “Hispanismo: discursos culturales, identidad y memoria”*, vol.1, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, 111-115.
- Pulido Tirado, Genara (2009). “El canon literario en América Latina”. *Revista Signa*, N° 18, 99-114. Disponible en <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/02482064911352384122202/033017.pdf?incr=1>. Consultado 7 de julio de 2010.
- Williams, Raymond (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- (2001). *El campo y la ciudad*. Buenos Aires: Paidós.