

Entre los estudios culturales y el canon literario. Estudio contrastivo de la enseñanza de la poesía en español en los Master in Arts de las universidades de Estados Unidos

REMEDIOS SÁNCHEZ-GARCÍA

Universidad de Granada

Recibido: 15 junio 2020 / Aceptado: 23 junio 020

ISSN paper edition: 16977467, ISSN digital edition: 2695-8244

ABSTRACT: The Spanish Literature as a didactic tool to bring students closer to the language and culture has experienced a notable decline in the United States since the late 1970s of the last century with the rise of the introduction and implementation of the so-called “cultural studies” which have involved a diversification in approaches to “the Spanish” prioritising the visual aspects and world (cinema, visual arts, comic, series, etc.) against the tradition of the literary canonical. Currently there are very few University departments of Spanish and Latin American Studies which offer specific subjects focused on poetry as a main resource for the teaching/learning processes. In this article, starting from the lists of compulsory readings chosen by specialists and addressed to the students of the Master of Arts from different public universities placed around the four regions of the USA, an approximation is made to understand the reality of the use of poetic texts in Spanish that are part of the canon in North American university classrooms.

Keywords: E/LE teaching, cultural studies, poetic canon, USA, XXI century

Between Cultural Studies and the Literary Canon. Contrastive Study of the teaching of poetry in Spanish in the Master in Arts of Universities of the United States

RESUMEN: La literatura en español como herramienta didáctica para acercar al alumnado a la lengua y la cultura viene sufriendo un notorio retroceso en Estados Unidos desde finales de los años setenta del pasado siglo con el auge de la implantación de los denominados “estudios culturales” que han supuesto la diversificación en los acercamientos a “lo español” priorizando lo visual (cine, artes plásticas, comic, series, etc.) frente a la tradición de lo literario canónico. Actualmente son muy pocos los departamentos universitarios de Spanish and Latin American Studies que contemplan materias específicas en las que la poesía resulte protagonista para los procesos de enseñanza/aprendizaje. En el presente artículo, partiendo de las listas de lecturas obligatorias seleccionadas por los especialistas para el alumnado de Master of Arts de diferentes universidades públicas escogidas de las cuatro regiones de EE.UU., se realiza una aproximación para interpretar la realidad de uso de los textos poéticos en español que forman parte del canon en las aulas universitarias norteamericanas.

Palabras clave: enseñanza de E/LE, estudios culturales, canon poético, Estados Unidos, siglo XXI

1. INTRODUCCIÓN. ENTRE EL CANON Y LOS ESTUDIOS CULTURALES

El punto de partida de este estudio no puede ser más que una reflexión de Juan Carlos Rodríguez a la que le llevamos dando vueltas desde hace muchos años: “la literatura no ha existido siempre” (1990, p. 5). Y, ¿cómo surge la Literatura? ¿Cómo se inicia en tanto en cuanto es un “producto” social? Como decía el añorado profesor, “solo ha podido surgir a partir de una serie de condiciones -asimismo históricas- muy estrictas: las condiciones derivadas del nivel ideológico característico de las formulaciones sociales “modernas” o burguesas en sentido general” (1990, p. 5).

Desde ese punto de vista de considerar el discurso literario como fruto/producto histórico de una realidad concreta se plantea este artículo en su basamento. Se ha tratado siempre de fortalecer y legitimar el discurso de la clase dominante burguesa, con lo cual estamos ante una herramienta con un valor esencial para controlar a las masas que, desde el poder, se ha producido y reproducido constantemente y cada vez con mayor fuerza, fundamentalmente desde el siglo XV apoyándose en la imprenta. Es decir que antes, con las estructuras del feudalismo, no existía un sujeto libre para escribir, ni un lector libre para leer y el libro era una suerte de verdad “sagrada” con acceso muy limitado al conocimiento.

Luego, a partir del siglo XVI, con la aparición progresiva de las sociedades burguesas se refuerzan las estructuras que controlan el mercado literario: las fórmulas del capitalismo, más o menos explícito, dependiendo del momento concreto. Eso es lo que propicia lo que Rodríguez denominaba “la radical historicidad de la literatura” (2001). Es decir: en un libro se puede fabular, tergiversar la verdad o descifrarla, pero, ese ya es un asunto que negocian inconscientemente (y aquí entra el inconsciente ideológico juancarliano, 2001) entre autor y lector.

Otra cuestión que no hay que perder de vista es que la literatura, en cada momento histórico busca, aparte de legitimar a la clase dominante, legitimarse ella misma y validar a determinados autores como genios con una visión que trasciende al común mortal. Eso implica luchas de poder y que acabe por existir una literatura de los vencedores y otra (desconocida, salvo para especialistas de cada momento específico), la de los vencidos (Sánchez García, 2015). Lo explicaba muy bien Mainer: “en la literatura, casi todo es contienda, porque siempre está de fondo la constitución de un mercado literario y la pugna de las hegemonías” (1998, p.11). Ante esta situación, ¿qué fórmula o que estrategia se aplica para legitimar a un autor/tendencia hegemónica? La clave, nuevamente supone volver la mirada al poder: legitima quien ejerce la autoridad ideológico cultural, que es quien construye el canon (ésta durante siglos ha sido la palabra principal en lo literario) apoyándose en los estudiosos literarios, en los docentes que desde sus clases instruyen a las nuevas generaciones buscando perpetuar a unos autores en detrimento de otros. Ahora vamos a definir el canon como concepto y como instrumento que, a lo largo de los siglos, ha marcado el río heracliano de la Literatura.

1.1. De qué hablamos cuando hablamos de canon

A lo largo de la Historia, lo que supone el canon en el ámbito de la literatura ha implicado discriminar lo que tenía valor de lo hipotéticamente prescindible. Sin embargo, a lo largo del siglo XX, y especialmente en su segunda mitad, ha sufrido un proceso de descrédito continuo que ha propiciado que se vea modificada “la tabla de valores” (Bourdieu, 1998,

p. 165) en beneficio del mercado. Evidentemente, el canon como tal, hay que analizarlo atendiendo a su doble enfoque sincrónico y diacrónico:

el canon sincrónico (lo que se considera valioso del momento específico en el que conviven bajo unos parámetros socio-históricos el crítico/antólogo y los autores) [...] canon diacrónico (lo que perdura con el tiempo y es reconocido como valioso por críticos y lectores de otra época). Esta distinción resulta capital para valorar lo que implica la evolución literaria y la construcción del canon (Sánchez García, 2018, p. 17).

El problema reside en que ese mercado antes aludido ha propiciado modificaciones en ese canon sincrónico que desvirtúan momentáneamente la norma literaria (Rodríguez, 2001) producto del desprestigio de los responsables de proteger ese “capital simbólico” propio de cada época específica dependiente de su ideología dominante. La crítica literaria, necesario es decirlo, ha venido actuando de manera arbitraria y ha perdido con ello esa legitimidad (o “nobleza cultural” bourdieana, 1998, p. 23, como se prefiera) que tuvo durante siglos. No obstante, el canon diacrónico acaba por regular los desvíos del sistema. El ejemplo más claro lo tenemos en Góngora, ignorado durante tres siglos y hoy referencia inexcusable, mientras otros autores que en su tiempo se consideraron imprescindibles (por ejemplo el aclamado autor decimonónico Ramón de Campoamor) han pasado al olvido.

Tal afirmación supone que el canon es dinámico, a pesar de las consideraciones expuestas por Harold Bloom en diferentes ensayos, y que tienen como máximo exponente su polémico *El canon occidental* (1994), una obra en exceso reduccionista y notoriamente parcial (de los veintiséis autores, sólo tres mujeres y de raza blanca las tres: Dickinson, Austen y Woolf; y sólo tres escritores en español, Cervantes, Neruda y Borges). Excluye, por otra parte, toda la tradición grecolatina (a eso ya se refirió Sullà, 1998: 13) para centrar su atención en su autor predilecto: Shakespeare, cuya calidad no discute nadie. No concebía el profesor de Yale que el canon, cualquier canon, se va adaptando a la realidad social y a los cambios ideológicos y culturales. Creo, con Mignolo que “la formación del canon en los estudios literarios no es más que un ejemplo de la necesidad de las comunidades humanas de estabilizar su pasado, adaptarse al presente y proyectar su futuro” (1998, p. 251). Y en ese proceso de estabilización del pasado igualmente hay que recuperar obras imprescindibles que, condicionadas por el discurso dominante, quedaron postergadas. No podemos seguir rigiéndonos por los parámetros socioculturales e ideológicos de tiempos pretéritos, como muy bien expresa Gates; los criterios de “cuando los hombres eran hombres, y los hombres eran blancos, cuando los críticos eran hombres blancos y cuando las mujeres y las personas de color no tenían voz, eran sirvientes y trabajadores sin rostro que preparaban el té y llenaban las copas de brandy en las dependencias de los clubes de la gente de orden” (1998, pp. 161-162).

Evidentemente una sociedad democrática, multicultural, multirracial y plurilingüe está obligada a revisitar el canon con una mirada diferente, abriéndolo e incorporando todo lo valioso que por cuestiones histórico-ideológicas quedó relegado. Es a eso a lo que Bloom llama “La Escuela del Resentimiento” (1994, p. 22) para referirse a marxistas, feministas, estructuralistas y culturalistas -entre otros-, provocando una confrontación cargada de demasiada ira y de poco estudio, parafraseando a Pozuelo Yvancos (1996, p. 3). Por eso, aunque el canon deba ser “el cuaderno de lugares comunes de nuestra cultura común, donde

copiamos los textos y títulos que deseamos recordar, que tuvieron algún significado especial para nosotros” (Gates, 1998, pp. 165–166), mi postura en esto coincide lo con expuesto en la siguiente reflexión:

El canon actual ya no puede verse desde aquella superioridad moral de una clase dirigente tradicional, como si hubiese que decidir desde arriba lo que deben leer los de abajo. Son ahora “los de abajo”, los lectores, los que dan las claves para construir un canon que se base en qué libros son los que se leen y qué autores interesan y por qué. [...] Y no se puede plantear desde la ruptura con todo lo anterior (Sánchez García, 2018, p. 19).

Vivimos un tiempo nuevo que se caracteriza por una heterodoxia a la que ya se refirió Even Zohar (1999) cuando hablaba de la realidad polisistémica. Desde ese enfoque, el canon es “lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas” (Sullà, 1998: 12); pero esta definición resuelve el problema sólo de manera parcial propiciando nuevas preguntas: ¿cuál es la forma de considerar una obra valiosa o digna de ser estudiada?; y una más: ¿quién decide si una obra es valiosa y digna de ser estudiada? Para obtener una respuesta, regresamos a Sánchez: “lo decide el crítico, el antólogo, el estudioso, pero el criterio selectivo (o a veces la ausencia de él que convierte antologías en antojo-logías) sigue siendo el inconveniente” (2018, p. 14).

Por esa razón el concepto de canon se ha devaluado; más allá de que Bloom considere que “la Musa siempre toma partido por la élite” (1994, p. 44), en la realidad contemporánea sólo el análisis desde un planteamiento de análisis coral con especialistas en diferentes tendencias o segmentos de lo literario solventaría el problema de legitimidad del canon sincrónico favoreciendo la puesta en común y el conocimiento mayor de lo que desconocemos, esta polifonía estética inabarcable para unos pocos sabios ilustrados. La literatura, la poesía, incluso en su aspecto sincrónico, es como un iceberg del que cada uno vemos un perfil de esa octava parte que emerge a la superficie e, incluso, la interpretamos de diferente manera porque en literatura todo es interpretable. Coincidimos igualmente con Navajas en entender el canon “un conjunto o listado de referentes incuestionables en torno a los cuales existe un consenso generalizado de que merecen ser parte integral del patrimonio de una colectividad cultural” (2006, p. 88). La palabra clave para mí es consenso. Frente a los posicionamientos de Derrida (1967) o Lyotard (1977) que hablan de un proceso de deconstrucción o fragmentación del discurso literario occidental, en este momento de crisis seguimos opinando que un canon es imprescindible, ahora ya basado en el trabajo cooperativo como fórmula para tratar de recuperar la credibilidad perdida por los teóricos y, a la par, para reformular un canon sincrónico que responda a la realidad literaria tal cual es a fin de que se incorpore con fuerza a su lugar en el *continuum* de la Historia de la Literatura. Eso no resta a la idea de Bloom de que “toda poderosa originalidad literaria se convierte en canónica” (1994, p. 35). Al contrario, permite sumar porque, como expone Mainer, “la consideración de un canon más fluido, en permanente proceso de constitución, haría más elástica y receptiva la noción misma de historia de la literatura” (1998, p. 298).

1.2. Los estudios culturales y su posicionamiento en EE.UU.

La publicación de *El canon occidental* no resultó una cuestión baladí; la obra destapó una confrontación latente entre las dos tendencias principales de investigadores y docentes que se dedican a la enseñanza de la literatura en Estados Unidos: la existente entre los defensores de los estudios canónicos que se inauguran en el siglo XVI (y que parten del concepto canónico religioso que supone la *Biblia*) frente a los -en aquellos años- emergentes estudios culturales que avanzan desde los años sesenta (en Reino Unido) y, luego, en Estados Unidos se inauguran en los años setenta (Gitlin, 1997) y que, desde finales de los ochenta, funcionan con gran vigor académico. La base política (ya antes argumentamos que la literatura es ideología) se encuentra en la propuesta de William J. Bennett, en su etapa como Secretario de Estado de Educación (1985-1988) para rehacer la lista de lecturas con la pretensión de reivindicar el “legado literario” auténticamente norteamericano.

El nuevo modelo de lecturas, que rompen con el canon establecido hasta ese momento, se abre en la Universidad de Stanford con la inclusión de diversas asignaturas que se centran en la multiculturalidad, la historia de las tradiciones, los análisis feministas y etnológicos que suponen la retirada de otras. Jessie Jackson, precisamente en la etapa de su segunda nominación como candidato demócrata, apoyó a los estudiantes y a la propia universidad californiana en esa ambición de modificación curricular. Conste que no consideramos que sea negativa la ampliación del currículo, pero no a costa de reducir los estudios literarios porque creemos que la literatura es un material valiosísimo para enseñar una lengua y su cultura y eso lo percibe rápidamente cualquier científico, empezando por lingüistas como Jakobson (1981) o en estudios recientes como el de Morales Sánchez, (2016). De nada sirvió intentar una ampliación en vez de la sustitución, porque muchos opinaron como Jameson:

los Estudios Culturales surgieron de la insatisfacción respecto de otras disciplinas, no sólo de los contenidos sino también por sus muchas limitaciones. En este sentido, los Estudios Culturales son posdisciplinarios; pero a pesar de eso, o tal vez precisamente por dicha razón, uno de los ejes fundamentales que los sigue definiendo es su relación con las disciplinas establecidas (1988, pp. 2-3).

En lo ideológico, los postulados de Leavis (1939), Barthes (1957), Hoggart (1957) y Williams (1958) están parcialmente subyacentes en el origen del constructo teórico basal, si bien en EEUU se configura atendiendo a su concepción del mundo (por ejemplo, las interpretaciones marxistas allí -por cuestiones obvias- no han cuajado) y de la realidad creativa. Es decir, los estudios culturales se readaptan a las características específicas de EE.UU. y allí es donde han tenido una fortaleza que negar sería falsear la realidad. Matterlart recuerda una conferencia de 1964 en la que Hoggart expresa sus planteamientos sobre la necesidad de construir un espacio de estudio de temáticas infravaloradas hasta ese momento:

Se trataba fundamentalmente de movilizar las herramientas y técnicas de la crítica literaria para desplazarlos hacia temas que, hasta entonces, eran considerados ilegítimos por la comunidad universitaria: el universo de las culturas y las prácticas populares en oposición a las culturas letradas, la toma en cuenta de la diversidad e bienes culturales que abarcará los productos de la cultura de los medios de comu-

nicación social, después de los estilos de vida, y ya no sólo las obras literarias...
(Mattelart et al., 2002, p. 34).

Ésas eran, obviamente, las ideas originales en la Inglaterra de los años sesenta. Pero, ¿de qué hablamos cuando hablamos hoy de estudios culturales en Estados Unidos? Uno de sus defensores más señeros, Grossberg, lo expone así: “se interesan por la descripción y la intervención en las maneras como las prácticas culturales se producen, se insertan y funcionan en la vida cotidiana de los seres humanos y las formaciones sociales, con el fin de reproducir, enfrentar y posiblemente transformar las estructuras de poder existentes” (2009, p. 17).

Es evidente que la definición es intencionalmente imprecisa porque permite configurar un universo de estudios en lo que tenga cabida cualquier aspecto cultural que pueda integrarse en un momento dado; o una tendencia, o una escuela nueva, en la línea de sumar sensibilidades que permitan un fortalecimiento de su multidisciplinariedad, tal y como avanzó en un ensayo anterior:

No hay una sola posición de los estudios culturales, sea sincrónica o diacrónicamente; siempre hay proyectos, compromisos y vectores múltiples, solapados, cambiantes, de acuerdo con los cuales ha continuado rearticulándose a sí mismos. Los estudios culturales están constantemente renegociando su identidad y reposicionándose dentro de mapas intelectuales y políticos cambiantes (Grossberg, 1996, p 181).

Es decir: estudios culturales son /pueden ser todo lo que atañe a la pluralidad de enfoques y perspectivas que analicen el pasado, el presente o las posibilidades de futuro de la idiosincrasia cultural. Todo ello, está en consonancia con lo dicho por Hall de que “no estoy seguro de que los Estudios Culturales en los Estados Unidos hayan pasado realmente por ese momento de auto-aclaración” (1992, p. 292). Implica todo lo antedicho que no hay una clasificación precisa, desdibujado bajo términos tan amplios como ciencia y ecología, colonialismo y postcolonialismo, cultura popular, estética, discurso y textualidad, ecosistema, género y sexualidad, historia, identidad cultural y nacional, pedagogía, raza y etnicidad, tecnocultura o globalización en la era posmoderna. La lengua se enmascara dentro del concepto discurso y la literatura se diluye. Y todo planteado, no desde el punto de vista de la teoría, sino desde el de la práctica interpretada desde un posicionamiento heterogéneo y desacralizadora. Es decir, no existe una teoría que responda a la realidad de manera universalista. Existen verdades parciales, diversidad, acercamientos concretos, opiniones para discutir. Es evidente por tanto que, desde este enfoque, en palabras de Edmund Cros “la cultura funciona como una memoria colectiva que sirve de referencia y, por consiguiente, es vivida oficialmente como guardiana de la continuidad y garante de la fidelidad que el sujeto colectivo debe observar para con la imagen de sí mismo que de ese modo recibe”(1997, p. 11). Supone asimismo la desestimación de una clave del canon (no sólo literario: también pictórico, musical, arquitectónico, aunque no sea nuestro campo): el concepto de prestigio, sustituido en este caso por el interés de visibilización de un producto (el producto es el epicentro del análisis dentro de los estudios culturales, *ergo* el componente socio-histórico es evidente).

A partir de aquí, sobre el producto se sitúa el foco de atracción en tanto en cuanto una sociedad lo consume (valdría esto para aplicarse, por ejemplo, la poesía escrita en redes sociales española que es un producto de consumo masivo en este momento). En esa misma línea sostiene Grossberg:

Las prácticas culturales contribuyen a la producción del contexto como una organización del poder, y construyen el contexto como una experiencia del poder vivida diariamente. Es por esto que la cultura importa, porque es una dimensión clave de la transformación o construcción permanente de la realidad. El trabajo de los estudios culturales debe ser interdisciplinario porque la cultura no puede analizarse en términos puramente culturales; entender las formaciones culturales específicas requiere mirar a las relaciones de la cultura con todo lo que no es cultura (2009, pp. 32-33).

Ahora bien, ahí mismo nos encontramos ya con el problema: el discurso de los estudios culturales viene a irrumpir en el espacio que hasta este momento habían ocupado los estudios literarios, desdibujándolos y restándoles espacio y trascendencia en el currículo académico norteamericano de la mayoría de universidades y eso sí resulta negativo en nuestra opinión. Ya avisaba Genara Pulido de que

El peligro surge del que ahora se muestra un discurso (aunque plural, fragmentado e indefinido en muchos casos) dominante: los estudios culturales; esta situación permite a sus cultivadores tomar la academia a la par que desplazar de esa misma academia a los estudios literarios, hecho de consecuencias insospechadas para el futuro de la literatura ya que sin una formación de los lectores desde edad temprana el círculo se irá reduciendo cada vez más (2007, p. 195).

No obstante su falta de sistematicidad teórico-práctica, de las carencias tan frecuentes de una perspectiva interdisciplinar que pretenden aplicar sus seguidores, el éxito de los estudios culturales fue rotundo en los primeros años noventa, tal y como describen Nelson, Treichler y Grossberg (1992) o Sardar y Van Loon (1998), si bien en los últimos cinco años han perdido alguna fuerza porque “entre el eclecticismo, las contradicciones y un “todo vale” que sume en la confusión y la incertidumbre, sobre todos a aquellos que estamos vinculados a los estudios literarios (Pulido Tirado, 2010, p. 72).

Concluyendo: a los estudios culturales no les interesa el texto en sí, sino lo que refleja el texto (cada texto concreto) del contexto en que se produce y el condicionamiento del mismo por las relaciones de poder de cada momento sociohistórico, aquella “especificidad histórica” de la que hablaba Hall (1980, p. 336) desde un cuestionamiento permanente -una crisis epistemológica invariable- del conocimiento su interpretación. Y esto ha afectado de manera inflexible a la cultura y a la educación en todos sus niveles tal y como se venía entendiendo hasta ese momento, especialmente a la que ocupa al ámbito universitario y a los estudios literarios no ya sólo de literatura en español, sino en cualquier otra lengua.

2. MÉTODO DE TRABAJO

2.1. El currículo académico literario en EEUU

El planteamiento de este trabajo, el eje medular es ver si la literatura en español (es decir, aquella que se refiere a los veintiún países de lengua española) sigue teniendo un protagonismo significativo en las universidades norteamericanas como herramienta capital

para aprender nuestra cultura y nuestra lengua. Estamos refiriéndonos a un idioma que hablan 580 millones de personas y que estudian otros 22 millones de 110 países, tal y como apunta Fernández Vítóres, que aclara que las cifras se refieren a todos los niveles de enseñanza —incluida la no reglada— y “se ciñen a los datos disponibles en cada uno de los países. Esos datos no son completos ni exhaustivos y apenas reflejan información de los centros de enseñanza privada” (2019, p. 12). Según el mismo informe del Instituto Cervantes de 2019, el cálculo para 2060 es que el español se convierta en la segunda lengua de Estados Unidos (2019, p. 5). De ahí nuestro interés en saber el grado de conocimiento de la poesía en español que poseen atendiendo a las listas de lectura universitarias en los Masters of Arts desde el planteamiento de Collie y Slater de que, “al leer textos literarios, los estudiantes tienen que hacer frente a un lenguaje pensado para hablantes nativos y, de este modo, adquieren una mayor familiaridad con una gran variedad de usos lingüísticos, de formas y de convenciones de la lengua escrita [...] la literatura no puede menos que incorporar una gran cantidad de información cultural” (1987, p. 4). Para generaciones anteriores de estudiantes, los cánones literarios de cada lengua constituían un eje principal en los programas de estudios tanto para la instrucción básica como, especialmente, para la educación superior. Sin embargo, la incorporación de los estudios culturales parece, a priori, que ha provocado un retroceso muy significativo en el uso de los textos literarios —independientemente de su lengua— en los niveles superiores (en los iniciales e intermedios ni incidimos). McKee Irwin da la clave al afirmar que “la academia se está transformando, paulatinamente, abriendo espacios para los estudios culturales no porque éstos sean teóricamente o conceptualmente superiores a otras formaciones disciplinarias tradicionales o innovadoras, sino porque responden más flexiblemente al mundo contemporáneo (2007, p. 96).

Ahora bien, ¿en qué posición deja eso a los estudios de literatura en español en Estados Unidos? ¿Cuál es el espacio para la poesía? Una MA o Maestría en Artes, supone (o debería suponer), como todo programa de posgrado justamente inferior al Ph. D. (equivalente al doctorado y, por tanto, la etapa previa al máximo nivel formativo de especialidad), un alto nivel de preparación en una lengua y su cultura sincrónica y diacrónicamente. Los estudios culturales, como antes avanzábamos, han desplazado el eje de esa cultura a otras artes como cine, pintura, música, comics... Ahí reside la aportación de este estudio: interpretar qué poetas siguen estudiándose en la preparación de los nuevos especialistas en español formados en las aulas estadounidenses, siguiendo la senda de los valiosos trabajos de Brown y Johnson (1998) o del posterior y completo estudio de Groman (2016).

2.2. Muestra de universidades y listas de lectura objeto de la investigación

Partimos de una base: en Estados Unidos existen no menos de 5300 centros de especialización, sumando los colleges (escuelas universitarias, centros de nivel intermedio que otorgan el nivel de Grado, interpretado según la clasificación española) y las universidades como instituciones de nivel superior¹. Es además el país del mundo con más universidades privadas pero, aún, la mayoría de los estudiantes eligen las universidades públicas (casi 15 millones del total de los veinte millones de estudiantes universitarios)². En 76 de ellas

¹ Fuentes: National Center for Education Statistics (NCES), National Education Association (NEA) y Digest of Education Statistics.

² Fuentes: National Center for Education Statistics (NCES) y National Education Association (NEA), referido a curso 2015-2016.

pueden encontrar estudios hispánicos; no obstante, listas de lectura para MA, sólo en 35 (Groman, 2016, pp. 8 y 10).

Como las universidades privadas marcan sus propias líneas de especialización (y rara vez lo literario tiene un papel predominante), para este estudio toaremos como informantes a nueve universidades públicas representativas de diferentes zonas geográficas de Norteamérica que aún mantienen listas de lectura para maestría (el criterio ya se utilizó en Brown, 2010). Para seleccionarlas nos hemos basado en los índices de referencia que elaboran Forbes³ o el U.S. and World Reports Best Colleges National List⁴. Serán esas dos listas las que usamos como criterio electivo porque son las que allí se emplean. Aparte de la posición en el ranking, hemos tenido en cuenta dos cuestiones a nuestro juicio esenciales: que estuvieran representadas las cuatro regiones (Midwest, Northeast, South y West, como en Brown, 2010) y el prestigio del área de estudios literarios hispánicos y latinoamericanos y de los docentes especialistas en la materia de poesía en español (que es una de las razones que atrae a los alumnos a estudiar en ellas: que haya especialistas en las materias que les interesan).

Desde el primer momento y al hacer las selección nos encontramos con que muchos departamentos con las que consultamos, nos respondieron que, o bien se centraban en tareas de perfil cultural, con lo que su acercamiento específico a la literatura era mínima; o bien que eran los estudiantes, asesorados por un profesor especialista, los que elaboraban una lista personalizada de lecturas atendiendo a sus intereses específicos de estudio, propiciando con ello un altísimo grado de parcelación que haría inviable un análisis concluyente.

Al final, en esta primera aproximación, las nueve universidades seleccionadas que aportaron las listas de lecturas que utilizan sus estudiantes para superar el MA fueron las de Virginia (South)⁵, Chapel Hill⁶ (de North Carolina, es decir igualmente de la región South), UCLA (West)⁷, Washington⁸ (en Seattle, es decir de la zona West), Pennsylvania (Northeast)⁹, Maryland (Northeast)¹⁰, Iowa (Midwest)¹¹, Purdue (Midwest)¹² y Wisconsin (Midwest)¹³.

³ <https://www.forbes.com/top-colleges/#39f204651987>

⁴ <https://www.usnews.com/best-colleges/rankings/national-universities>

⁵ Universidad de Virginia. Posición en el ranking: Forbes, 33 y U.S. and World Reports Best Colleges National List, 28. Agradecemos la colaboración inestimable del Dr. Fernando Valverde Rodríguez.

⁶ Universidad de Chapell Hill. Posición en el ranking: Forbes, 45; U.S. and World Reports Best Colleges National List, 29. Agradecemos la colaboración inestimable de la Dra. Irene Gómez Castellanos.

⁷ University of California- Los Ángeles. Posición en el ranking: Forbes, 38; U.S. and World Reports Best Colleges National List, 20.

⁸ University of Washington. Posición en el ranking: Forbes, 64, U.S. and World Reports Best Colleges National List, 22. Agradecemos la colaboración inestimable del Dr. Anthony Geist.

⁹ University of Pennsylvania: Posición en el ranking: Forbes, 6, U.S. and World Reports Best Colleges National List, 6. Agradecemos la colaboración inestimable del Dr. Román de la Campa.

¹⁰ University of Maryland. Posición en el ranking: Forbes, 63; U.S. and World Reports Best Colleges National List, 64.

¹¹ University of Iowa. Posición en el ranking: Forbes, 160 U.S. and World Reports Best Colleges National List, 35. Agradecemos la colaboración inestimable de la Dra. Ana Merino.

¹² Purdue University. Posición en el ranking: Forbes, 118 y U.S. and World Reports Best Colleges National List, 57.

¹³ Wisconsin-Madison University. Posición en el ranking: Forbes, 69; U.S. and World Reports Best Colleges National List, 46.

3. LA POESÍA EN ESPAÑOL EN EL MASTER OF ARTS. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Una vez estudiados los datos obtenidos tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo, pasamos a exponer los resultados. En primer lugar verificamos que los autores que se trabajan son un total de 129 pero que no están representados los 20 países de habla española. A esto hay que sumar, en la parte que afecta únicamente a España, el uso de siete obras anónimas (medievales) y de diez antologías. Dichos materiales, al igual que en otros estudios anteriores (Groman, 2016) quedan fuera del análisis de autores porque la selección no resulta significativa (habida cuenta del grado de dispersión) salvo en un caso concreto: el *Poema de Mío Cid*, que se recoge en la tabla como caso excepcional dado que lo utilizan 8 de las 9 universidades estudiadas (es decir el 88,88 %). En cuanto a las antologías, su uso, cuantitativamente, no es relevante. En lo tocante a literatura hispanoamericana, ni se usan obras anónimas ni antologías. De los 129 autores mencionados, 68 son españoles (52,71 %) y el resto (47,28 %) de diferentes países latinoamericanos¹⁴, lo que muestra que el canon peninsular sigue siendo hegemónico por razones históricas que dependen de la construcción de los departamentos universitarios.

Tabla 1. Total de autores mencionados 129. Otros (anónimos y antologías) 17

	Nº	%
Autores españoles	68	52,71 %
Autores latinoamericanos	61	47,28 %
Total	129	100 %

La siguiente tabla resume los datos de poetas anteriores al siglo XX que se estudian. La razón de que la poesía peninsular esté cinco puntos por encima de la plurinacional Latinoamérica puede fundarse en que su trayectoria de uso de la lengua compartida resulta más dilatada en el tiempo (la conquista de América es de 1492) No obstante, se evidencia que queda notablemente compensada por la alta integración canónica de autores esenciales anteriores al siglo XX, especialmente decimonónicos (Andrés Bello, Esteban Echeverría, José Hernández, Martí o Leopoldo Lugones, por poner algunos ejemplos).

¹⁴A pesar de que, curiosamente, figure en las lista de lectura tanto hispanoamericana como peninsular, hemos considerado a Gertrudis Gómez de Avellaneda como autora española; la razón, frente a lo que expone Davies (2001), es que Gómez de Avellaneda, aunque nacida en Cuba en 1814, regresa a España con su familia (su padre era sevillano y la madre criolla de origen vasco) con 22 años y es aquí donde empieza a escribir y desarrolla su obra imbuida por los movimientos literarios españoles del momento. Posteriormente pasó cinco años en Cuba (1859-1864), pero ya el grueso de su obra poética estaba escrito o bien lo escribe a posteriori quedado esa etapa como una suerte de *impasse* creativo en lo lírico. Además toda su obra se publica en España.

Tabla 2. Poetas anteriores al siglo XX

	POETAS ANTERIORES AL S. XX	SIGLO XX
Españoles	32 (47%)	36 (53%)
Latinoamericanos	23 (37,09%)	39 (62,91%)
Total	55 (100%)	75 (100%)

En cuanto a la situación de las escritoras, se evidencia una mayor presencia de autoras en el canon latinoamericano (25,80 %) que en el peninsular (17,64 %); ¿eso significa que las poetas latinoamericanas son más interesantes que las españolas? En mi opinión, no; lo que sucede es que aquí sí se ha respetado un cierto equilibrio -no pasa por cierto, con las españolas- de voces esenciales del canon. Y me explico: las autoras latinoamericanas son inexcusables en cuanto a su presencia en su mayoría; en lo tocante a las españolas, no. Hay evidentes carencias que dan pie a pensar que no hay un conocimiento profundo de las figuras esenciales del canon sincrónico de este momento o que no se ha proyectado debidamente ese canon nacional con los colegas de Estados Unidos. Si no, hay ejemplos difícilmente entendibles como para estar excluidos en una lista de lectura de un Master in Arts.

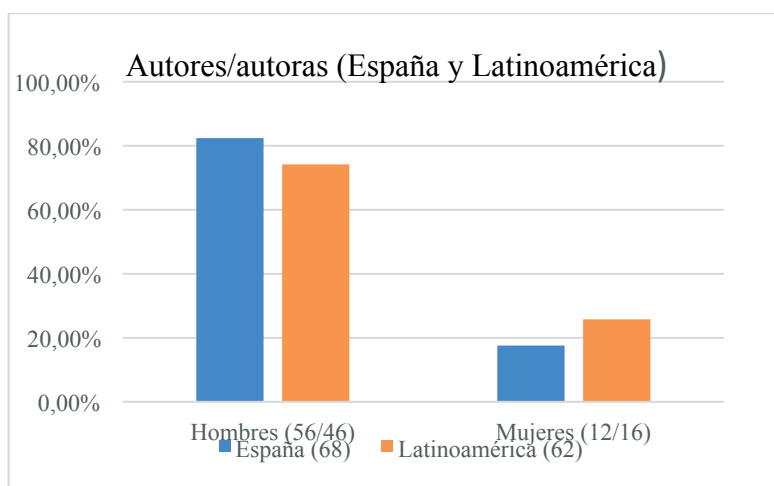


Figura 1. Presencia de autores frente a autoras

Finalmente, pasamos a las tablas clave: los autores más citados (es decir, con mayor relevancia canónica según las listas de lectura estudiadas). Hemos elaborado dos tablas: una primera donde situamos a poetas que están presentes al menos en más del 85% de la muestra (mínimo 8 de las 9 universidades, lo que los convierte en incuestionables desde todo punto) y otra, con los que están presentes al menos en 6 de las nueve universidades (un 66 % de presencia). Los autores latinoamericanos más reconocidos pertenecen a 7 nacionalidades (Argentina, Chile, Cuba, México, Nicaragua, Perú y Uruguay). Debemos

decir que la segunda tabla responde a la confirmación de que, en la primera, se quedaban fuera autores primordiales como Jorge Manrique o García Lorca (en cuanto a peninsulares); o José Martí, Alfonsina Storni o Vicente Huidobro. El caso de Federico García Lorca se explica porque se prioriza su faceta como dramaturgo; los demás casos resultan más complejos y responden, *grosso modo*, a que el canon poético es más reducido que el narrativo y los docentes se han quedado con los imprescindibles desde su punto de vista individual. Volvemos de nuevo al gusto del teórico. No obstante, llama mucho la atención la ausencia en posiciones significativas de autores de las últimas generaciones (ningún autor/a posterior a la española Generación del 50 española figura en más de una o dos universidades; en canto a Latinoamérica la situación es análoga, dejando de lado a autores de referencia en su nación) en beneficio de otros que en su propio país de origen no tienen apenas relevancia. Eso provoca un alto grado de desviación que fracciona el canon del último medio siglo y lo deja fuera de las prioridades de los MA.

Tabla 3. Autores peninsulares cuya obra se trabaja en 8 o más universidades de la muestra

AUTORES PENINSULARES (10)	Nº UNIVERSIDADES	%
Anónimo: <i>Poema de Mío Cid</i>	8	88,8
Gonzalo de Berceo	8	88,8
Garcilaso de la Vega	9	100
San Juan de la Cruz	8	88,8
Luis de Góngora	9	100
Francisco de Quevedo	9	100
Fray Luis de León	8	88,8
Espronceda	8	88,8
Gustavo Adolfo Bécquer	9	100
Antonio Machado	8	88,8

Tabla 4. Autores latinoamericanos cuya obra se trabaja en 8 o más universidades de la muestra

AUTORES LATINOAMERICANOS (6)	Nº UNIVERSIDADES	%
Sor Juana Inés de la Cruz (México)	8	88,8
José Hernández (Argentina)	8	88,8
Rubén Darío (Nicaragua)	8	88,8
Gabriela Mistral (Chile)	8	88,8
César Vallejo (Perú)	9	100
Pablo Neruda (Chile)	9	100

Tabla 5. Autores peninsulares cuya obra se trabaja en 6 o más universidades de la muestra

AUTORES PENINSULARES (8)	Nº UNIVERSIDADES	%
Arcipreste de Hita	7	77,7
Jorge Manrique	7	77,7
Fernando de Herrera	6	66,6
Juan Ramón Jiménez	7	77,7
Vicente Aleixandre	6	66,6
Federico García Lorca	7	77,7
Jorge Guillén	6	66,6
Luis Cernuda	6	66,6

Tabla 6. Autores latinoamericanos cuya obra se trabaja en 6 o más universidades de la muestra

AUTORES LATINOAMERICANOS (5)	Nº UNIVERSIDADES	%
Alonso de Ercilla ¹⁵	6	66,6
José Martí (Cuba)	7	77,7
Delmira Agustini (Uruguay)	6	66,6
Vicente Huidobro (Chile)	7	77,7
Alfonsina Storni (Argentina)	6	66,6

4. CONCLUSIONES

Si en algún momento tuvimos la duda de la necesidad de construir un canon estable y consensuado para fortalecer los estudios de poesía con esta investigación nuevamente se despeja; se desprende también la necesidad de un currículo unitario en el diseño de las listas, una mayor coordinación entre los especialistas para favorecer un conocimiento sólido que se centre en lo científico y se aleje de los gustos específicos de los docentes que, en ocasiones, priorizan a autores que les son afines estética o ideológicamente frente a otros (y, especialmente, otras) que han supuesto un hito en los estudios literarios en español. Se refleja una unidad más o menos clara hasta los poetas de los años 30. Luego, el índice de

¹⁵ Se considera a Alonso de Ercilla un autor de Crónicas de Indias, preludio de lo que luego ha sido la verdadera literatura latinoamericana, en la línea de lo expuesto por Campos Fernández-Figares (2002); los listados de lectura de MA lo incluyen en poesía latinoamericana porque la obra utilizada es *La Araucana*, considerada la “cartografía épica de Chile” (Dichy-Malherme, 2012: 85).

dispersión se amplía y las ausencias palmarias en las listas de autores/autoras esenciales tanto españoles como latinoamericanos es una constante que se verifica en las tablas anteriores. Como ya aclara Navajas,

El canon aporta orden, estructura y previsibilidad. Tiene, además, una dimensión política particularmente notable en la era global. Proporciona unos referentes de identidad cultural comunes en un momento en que el concepto de nación se devalúa, los fundamentos de la identidad nacional se resquebrajan y la hibridez y la indiferenciación reemplazan a la sólida homogeneidad de las entidades nacionales del pasado (2006: 88).

Por eso, no resulta posible canon en el siglo XXI sin acuerdo. Si lo que pretendemos es mostrar la identidad cultural con sus ricos y poliédricos referentes, es evidente que nos queda mucho trabajo por hacer, empezando por evitar la fragmentación, la ausencia de escritoras y el alto grado de dispersión que valida esta muestra. Un dato más: hay autores y obras en español que se estudian en Estados Unidos como obras de referencia, pero que dentro del canon de los países de origen resultan insustanciales cuando no irrelevantes; eso frente a otras que ya están establecidas dentro del canon sincrónico (en definición de Sánchez García, 2018) y que se omiten dando lugar a situaciones que nos dejan —cuando menos— perplejos. No es de recibo si se compite por un espacio con los estudios culturales no sistematizar, como académicos independientes, nuestro campo de estudio a partir de acuerdos globales que marquen las líneas maestras de las listas de lectura y que favorezcan que cualquier estudiante tenga conciencia clara de los poetas (autores y autoras) esenciales para comprender la historia, la cultura y las estructuras múltiples de lo hispánico. No estamos haciendo valer el currículo que como ya avisa Singh,

se propone el objetivo de utilizar la literatura como para desarrollar el conocimiento y para apreciar la sensibilidad estética reflexionando sobre los modelos textuales. Se introducen los textos literarios por placer, información y también para conocer géneros literarios. No se hace referencia al uso didáctico de los textos literarios, explorando las expresiones orales y escritas de la lengua (2007:114).

Mientras ese consenso académico reglado no se produzca se mantiene el paso atrás para la literatura (en beneficio de otras artes como el cine o la música, prioritariamente) que deteriora el perfil de lectores en nuestra lengua compartida, que lo deconstruye.

A eso hay que sumar que lo literario es una excepcional muestra de un estado cultural, social e ideológico de cada momento histórico determinado (*ergo* la confrontación directa con los estudios culturales es absolutamente contraproducente e innecesaria, pues lo lógico sería suma fuerzas creando perfiles docentes especializados en cada área para dar una panorámica completa, aun con la evidencia de que la fuerza mayor reside en lo lingüístico y lingüístico es lo literario prioritariamente, volvemos a Jakobson, 1980) que se podrá percibir siempre que el lector tenga estrategias aprendidas para poder interpretarlo. Cuando no se trabajan los textos literarios estamos desperdiciando una oportunidad magnífica para que nuestros estudiantes se sumerjan verdaderamente en lo que significa una tradición, la Historia de un país que conforma a sus gentes o una cultura, que como ya definiera Kundera, supone re-

cuperar la memoria del pueblo, la conciencia colectiva de la continuidad histórica, el modo de pensar y de vivir.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Barthes, R. (1957). *Mitologías*. Siglo XXI.
- Bloom, H. (1994). *El canon occidental*. Anagrama.
- Bordieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Brown, J. L. y Johnson, C. (1998). Required Reading: The Canon in Spanish and Spanish American Literature. *Hispania* 81, 1-19.
- Brown, J. L. (2010). *Confronting Our Canons: Spanish and Latin American Studies in the 21st Century*. Lewisburg: Bucknell University Press.
- Campos Fernández-Figares, M. (2002). El caballo y el jaguar: sobre la historia verdadera de la conquista de la Nueva España. Comares.
- Collie, J. y Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Cros, E. (1997). *El sujeto cultural: Sociocrítica y psicoanálisis*. Corregidor.
- Davies, C. (2001). *Sab*. Manchester: Manchester University Press.
- Derrida, J. (2008). *De la gramatología*. Siglo XXI.
- Dichy-Malherme, S. (2012). El primer canto de La Araucana: una cartografía épica de Chile, *Criticón*, 115, 85-104.
- Even-Zohar, I. (1999). Factores y dependencias de la cultura. Una revisión de la teoría de los Polisistemas, in Iglesias Santos, M. (Ed.), *Teoría de los Polisistemas* (pp. 223-232). Madrid: Arco Libros.
- Fernández Vitores, D. (2019). Informe 2019. El español una lengua viva. Instituto Cervantes. Disponible en https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf
- Gates H. L. Jr. (1998). Las obras del amo: sobre la formación del canon y la tradición afroamericana, in Sullá, E. (Comp.), *El canon literario* (pp. 161-187). Arco-Libros.
- Gitlin, T. (1997). La política de la comunicación y la comunicación de la política. *Cuadernos de Información y Comunicación (CIC)*, 3, 107-123.
- Groman, W. R. (2016). *El canon literario hispánico en las universidades estadounidenses*. Cambridge: Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University. Disponible en <http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/es/informes/informes-del-observatorio-observatory-reports-026-122016sp-el-canon-literario-hisp%C3%A1nico-en>
- Grossberg, L. (2009). El corazón de los estudios culturales: Contextualidad, construccionismo y complejidad. *Tabula Rasa*, 10, 13-48.
- Hall, S. (1980). Cultural studies: two paradigms. *Media, Culture and Society*, 2, 57-72.
- Hall, S. (1992). Cultural Studies and its Theoretical Legacies, in Grossberg, L., Nelson, C. & P. Treichler (Eds.). *Cultural Studies* (pp. 277-294). Routledge.
- Hoggart, R. (1957). *The uses of Literacy*. Pelican.
- Jakobson, R. (1981). *Lingüística, poética, tiempo. Conversaciones con Krystina Pomorska*. Crítica.
- Jameson, F. (1989). *El postmodernismo y la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Duke University Press.
- Jameson, F. (1998). Sobre los 'Estudios Culturales', in Jameson, F. y Zizek, S. (Eds.), *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 69-137). Paidós.
- Leavis, F. R. (1930). *Mass Civilisation and Minority Culture*. Cambridge: Minority Press.

- Lyotard, J. F. (1977). Expédient dans la décadence in *Rudiments païens* (pp. 115-156). Paris: Union Générale d'édition.
- McKee Irwin, R. (2007). La institucionalización de los estudios culturales en los Estados Unidos: el caso del doctorado en estudios culturales en la Universidad de California, Davis, a los ocho años. *Tabula Rasa*, 7, 93-109.
- Mainer, J. C. (1998) "Sobre el canon de la literatura del siglo XX" en Sullá, E. (ed). El canon literario. Arco Libros, pp. 271- 299.
- Mattelart, A. y Neveu, E. (2002). *Los Cultural Studies. Hacia una domesticación del pensamiento salvaje*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Mignolo, W. (1998). Los cánones (y más allá) de las fronteras culturales (O ¿de quién es el canon del que hablamos?), in Sullá, E. (ed.). *El canon literario* (pp. 237-270). Arco Libros.
- Morales Sánchez, M. I. (2016). Estrategias de formación lectora en la universidad: la literatura como ámbito transversal para un aprendizaje integrado de la cultura. *Álabe*, 13. www.revistaalabe.com. DOI: 10.15645/Alabe2016.13.2
- Navajas, G. (2006) "El canon y los nuevos paradigmas culturales", *Iberoamericana*, VI, 22, 87-97.
- Nelson, C., Treichler, P. & Grossberg, L. (1992) (Eds.). *Cultural Studies*. Routledge.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1996). Canon: estética o pedagogía. *Ínsula*, 600, 3-4.
- Pulido Tirado, G. (2007). Estudios literarios y estudios culturales en América Latina. Reflexiones preliminares. *Sociocriticism*, XXII, 1-2, 175 -209.
- Pulido Tirado, G. (2010). Estudios culturales y sociocrítica. *Sociocriticism*, XXV, 1- 2, 67-91.
- Rodríguez, J. C. (1990). *Teoría e historia de la producción ideológica*. Akal.
- Rodríguez, J. C. (2001). *La norma literaria*. Comares.
- Sánchez García, R. (2015) *El canon abierto. Selección de poemas de Anthony Geist*, Visor.
- Sánchez García, R. (2018). *Así que pasen treinta años. Historia interna de la poesía española*. Akal.
- Sardar, S. y Van Loon, B. (1998). *Introducing Cultural Studies*. Totem Books.
- Sullá E. (Ed.) (1998) . *El canon literario*. Arco Libros.
- Williams, R. (1958). *Culture and society*. Columbia University Press.