

***La literatura norteamericana para universitarios
millennials y centennials: Reflexiones en torno a un modelo
ecléctico de enseñanza***

***American Literature for Millennial and Centennial
Undergraduates: Reflections upon an Eclectic Teaching
Model***

Julio Cañero Serrano

Instituto Franklin-UAH

julio.canero@uah.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9592-0349>

DOI: 10.17398/1988-8430.31.119

Fecha de recepción: 05/03/2019

Fecha de aceptación: 11/07/2019

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Cañero Serrano, J. (2020). La literatura norteamericana para universitarios *millennials* y *centennials*. Reflexiones en torno a un modelo ecléctico de enseñanza. *Tejuelo* 31, 119-142.
Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.31.119>

Resumen: La cuestión del canon en aula de literatura norteamericana de la universidad española ha estado, con toda lógica, influida por las denominadas ‘Guerras Culturales’ que desde los años noventa del siglo pasado se han librado en Estados Unidos entre los partidarios de mantener una tradición próxima al pensamiento dominante y los que han intercedido por la apertura de esa tradición a voces obliteradas. Partiendo de la definición de lo literario frente a lo no literario, este trabajo se adentra en las distintas corrientes que han determinado el canon literario de ese país y las que lo han rechazado por dejar sin voz a determinados grupos (mujeres, inmigrantes, clase trabajadora, o minorías étnicas, raciales o de orientación sexual). Ante los desafíos que representan una nueva generación de alumnos universitarios españoles, los denominados millennials y centennials, mucho más receptivos a las creaciones del ‘Otro’ -independientemente de si esas creaciones son distintivas, por su origen o por su carácter formal, de lo entendido como literario,- reflexionamos sobre la necesidad de abogar por una aproximación docente de corte ecléctica a la creación artística estadounidense, conjugando el requisito de conocer las obras canónicas con estudiar también en nuestras aulas aquellas que la tradición ha denostado.

Palabras clave: Literatura Norteamericana; Canon; Enseñanza; Diversidad Cultural.

Abstract: The question of the canon in American Literature classroom of Spanish universities is influenced by the ‘Cultural Wars’ that, since the 1990s, have been fought in the United States between the supporters of maintaining a tradition close to the dominant thought, and those that have defended the opening of the canon to obliterated voices. Starting from the definition of literary versus non-literary, this work delves into the tendencies that have determined the literary canon of the US, and those which have rejected it for its concealment of the voices of important segments of the American population (women, immigrants, and class, ethnic, racial or sexual-oriented groups). Acknowledging that today’s teachers face the challenges posed by a new generation of university students, the so-called Millennials and Centennials, who are much more receptive to the creations of the ‘Other’ -regardless of whether these creations are distinctive, by their origin or by their formal character, of what is understood as literary,- we ponder upon the need to advocate an eclectic teaching approach to American artistic creations, combining the requirement to know the canonical works with the study of those pieces of work that the tradition has reviled.

Keywords: American Literature; Canon; Teaching; Cultural Diversity.

...What justification remains for teaching -and thereby legitimating, even enshrining- some texts rather than others in university courses in the humanities? (Schudson, 1994: 487).

I

ntroducción

Al enfrentarse a la enseñanza de los textos literarios estadounidenses, la mayoría de los docentes universitarios españoles tienden a seguir los parámetros predeterminados por la tradición canónica de este tipo de literatura. Presentando como punto de partida la evolución en la definición y redefinición del canon en la literatura norteamericana, la intención de este trabajo es plantear una reflexión sobre las posibilidades y conveniencias inherentes a la apertura del criterio tradicional a voces anteriormente no recogidas y obliteradas. Nuestro punto de partida es la docencia de asignaturas de literatura norteamericana en la Universidad de Alcalá en las que, hasta la actualidad, la apertura del canon a modelos literarios antes olvidados ha sido una constante positiva en resultados. Por ello, nuestra intención, siguiendo nuestra particular visión de la enseñanza de la literatura, es razonar en este trabajo sobre la necesidad de continuar la formación literaria de nuestros alumnos *millennials* y *centennials* a partir de textos estadounidenses tradicionales, por ser fundacionales y fundamentales.

Pero, además, junto a estos, defender el estudio de textos alternativos para que el alumnado pueda, como hasta ahora ha sucedido en la Universidad de Alcalá, seguir recibiendo una visión educativa ecléctica (desde el punto de vista multicultural, multiracial, de género y de orientación sexual) de la literatura norteamericana.

1. ¿Lo literario frente a lo no literario?

El primer gran problema que se nos plantea a la hora de seleccionar textos para el aula de literatura norteamericana es la definición y separación de ‘lo literario’ de ‘lo no literario’ a partir de la funcionalidad de una obra. La historia literaria tradicional (y occidental) viene marcada por dos aproximaciones desemejantes en su pensamiento: una teoría ‘formal’ y otra teoría ‘moral’ (Wellek y Warren, 1956). La primera defiende un valor intrínseco y estético de la obra literaria; la segunda estima que la literatura es una actividad humana más y que su valor depende del modo en que las obras se articulen con la actividad total. Nuestra concepción de la literatura y sus funciones aboga por una tercera vía: la noción de la literatura como un elemento estético, pero encuadrado en el contexto general de su aparición¹. Reconocemos que la literatura presenta caracteres distintivos propios y específicos (Jakobson, 1960), pero que no puede desentenderse del contexto en el que aparece, pues el contexto determina qué forma toma el lenguaje literario y la función de este.

En definitiva, la literatura puede ser vehículo de evasión, de catarsis y, al mismo tiempo, también de crítica social y de comunicación, por lo que las formas y géneros empleados en las creaciones literarias no siempre tienen que corresponderse con la tradición canónica occidental. Como bien señala Paul Lauter (2010), las líneas tradicionales que demarcaban el concepto de literatura parecían muy claras, dividiéndose en poesía, teatro, ficción y ensayos de carácter

¹ En este sentido seguimos a Shudson cuando afirma que: “...it is now argued with equal vigor that the quality of art lies in how it is received, or in how it is created within the context of reception, rather than in some quality intrinsic to the art object itself” (Schudson, 1994: 489).

literario (en su mayor parte realizados por hombres blancos). Con la aparición de nuevas voces antes no escuchadas, ya no se prima lo exclusivamente poético, dramático, novelístico o ensayísticos, pues, ante los avances tecnológicos, nuevas formas de creación cultural han sido incorporadas al concepto de literatura. Así, según Lee y Pham (2013: 109), la literatura que se enseña en las aulas debería recoger “the various discourses that have been muted by the hegemonic forces of the dominant group...”, independientemente de su estructura formal.

La distinción entre ‘lo literario’ y ‘lo no literario’ nos lleva al tema central de este trabajo: la cuestión del canon y el debate sobre la conveniencia o no de la lectura de esas obras canónicas por parte de los jóvenes lectores (Cerrillo y Sánchez Ortiz, 2019), y que en nuestro caso específico son aquellos que asisten a las aulas de literatura norteamericana en la universidad española. Los docentes de esta materia han seguido muy de cerca la evolución del conflicto ‘canon tradicional/apertura del canon’ establecido desde la década de los 90 del siglo pasado en los Estados Unidos (Rogers, 1997), en lo que se ha denominado como ‘Guerras Culturales’ o ‘Culture Wars’². La ruptura del criterio tradicional, que comienza en los años sesenta, significó la democratización del canon, haciéndolo “as eclectic and democratically ‘representative’ as possible” (Gates, 1992: 32). En nuestra defensa de una aproximación ecléctica al canon, creemos necesarios revisar (utilizando un término propio de las corrientes que proponen la apertura) la evolución histórica del concepto de canon en la literatura norteamericana.

2. El canon y su ruptura en al aula de literatura norteamericana

La evolución del canon literario en los Estados Unidos ha venido marcada por la actuación de unas corrientes intelectuales que han beneficiado a unos textos y a unos autores y que han desdeñado a otros, por no ajustarse a las normas y valores imperantes en el momento

² Si bien es cierto que estas ‘Guerras Culturales’, que dieron forma desde los años noventa a las programaciones que enseñamos, “are ancient history to our undergraduates” (Henry, 2003: 51).

de ser estudiados, y cuya voz “was simply silenced, not to be heard” (Krupat, 1989: 3). En lo que, curiosamente, siempre han coincidido los investigadores de la literatura estadounidense, independientemente de sus tendencias literarias, del método empleado, o de los valores que les motivaban, es en las características de los autores elegidos para conformar el canon. Tres son las grandes etapas en las que se puede dividir el debate sobre el canon literario norteamericano en los Estados Unidos: (1) desde los orígenes hasta finales de los años 20; (2) el clímax del canon tradicional, 1930-1990; y (3) desde 1990 hasta la actualidad.

En la primera etapa, la literatura norteamericana era concebida como un apéndice más de la literatura británica. Hasta el siglo XX, afirma Cunliffe (1987), se creía que, si la lengua era la característica básica de la literatura, entonces, todo lo que estuviera escrito en inglés debía ser literatura inglesa, o, más bien, un apéndice inferior de esta (Renker, 2010; Elliott, 2010). Visión que cambia a finales de la década de los años 20, cuando la literatura norteamericana se convierte en una disciplina académica desarrollada conscientemente (Renker, 2010) y dominada por un grupo de profesores y críticos, homogéneo en origen (blancos) (Elliott, 2010) y pensamiento (ceranos al socialismo)³ (Renker, 2010). En este grupo entrarían, por ejemplo, críticos como John Macy o Van Wyck Brooks. Sus gustos e intereses conformaron la visión de la literatura, enseñándola a sus alumnos y a sus lectores a partir de su juicio particular del fenómeno literario. La visión de la cultura americana y su literatura que estos proponían era muy limitada, omitiendo todo aquello que no les convenía mostrar (las voces de negros, inmigrantes no anglosajones, mujeres, católicos, homosexuales,

³ En palabras de Barbara Foley (1994: 146), para esta corriente “to overturn the canon is neither to reaffirm liberal democracy nor to contribute to a class-based movement for social revolution, but rather to carry on rearguard guerrilla actions that will interrogate hegemonic discourses without superseding or replacing them”.

judíos, etc.), bien porque desafiaba sus principios, porque no se ajustaba a sus reglas, o porque no lo comprendían⁴.

Los herederos de la tradición anteriormente descrita son, para Russell Reising (1986), tres teorías críticas que dominaron el segundo periodo. En primer lugar, estarían aquellas que situaban la unidad de la literatura estadounidense en la continuidad histórica del pensamiento puritano; es decir, aquellos que restringían sus estudios a “those writers and texts that can be read in the allegedly idealized theme of Puritan theology, its allegorical worldview, or its symbolic denial of actual American experience” (Reising, 1986: 90). En este grupo entrarían críticos como Norman Foerster, Perry Miller, Yvor Winters, Leslie Fiedler y Sacvan Bercovitch. En segundo lugar, aquellas que estudiaban la literatura norteamericana a la luz de las diferentes interpretaciones de la cultura americana; esto es, aquellas que estaban deseosas “to celebrate a body of national classics -works that could be called quintessentially American by virtue of their unconventionality, their unboundedness, and their affirmation of innocence and democracy” (Crews, 1992: 21). Señalemos en este grupo a Lionel Trilling o Leo Marx. Por último, aquellas que buscaban el sentido de ‘lo americano’ de la literatura estadounidense en el estilo o en la lengua, y que reflexionaban sobre “a literature whose primary concern has always been its own nature...” (Dauber, 1977: 55). Destacan en este grupo F.O. Matthiessen, Charles Feidelson, Jr., Richard Poirier y Robert Spiller.

Cada uno de estos tres grupos exponía su manera particular de acercarse a la literatura norteamericana, influyendo en la conformación del canon y, al mismo tiempo, condicionando la docencia. Cánones que, en los tres casos, de nuevo dejaban fuera multitud de voces no influidas por la supuesta continuidad histórica del pensamiento puritano, por la herencia cultural occidental, o que no utilizaban las formas tradicionales de expresión literaria. En su prestigiosa obra *American Renaissance* (1941), F.O. Matthiessen se centraba en cinco grandes escritores: Ralph

⁴ Para Paul Lauter, este grupo “reorganized literary scholarship and teaching in ways that not only asserted a male-centered culture and values for the college-educated leadership, but also enhanced their own authority and status as well” (1991: 29).

Waldo Emerson, Nathaniel Hawthorne, Herman Melville, Henry David Thoreau, y Walt Whitman. Por su parte, Robert Spiller editor, junto a otros críticos, de *Literary History of the United States* (1948), señalaba que el canon estaba constituido por los escritos de los cinco grandes designados por Matthiessen (Emerson, Hawthorne, Melville, Thoreau y Whitman), más Jonathan Edwards, Benjamin Franklin, Washington Irving, James Fenimore Cooper, Edgar Allan Poe, Henry Wadsworth Longfellow, Oliver Wendell Holmes, William Dean Lowell, Sidney Lanier, Emily Dickinson, Mark Twain y Henry James. Queda claro, entonces, cómo los autores de las teorías descritas anteriormente estaban “united not only by who and what they do include, but by who and what they [excluded] as well” (Reising, 1986: 221). Estos críticos, hicieron, pues, un canon restrictivo y prescriptivo en el que prescindían de todos aquellos autores y obras que no cumplían sus principios ideológicos y estéticos. El resultado fue un cuerpo de crítica literaria que se centraba, principalmente, en los escritores anteriormente señalados y en el estudio de valores formales (estilo, ironías, mitos, metáforas, temas, etc.).

En los últimos treinta años, ya en la última etapa en la evolución del canon literario de Estados Unidos, las aproximaciones críticas a la literatura basadas en corrientes como el feminismo, el nuevo historicismo, el poscolonialismo, el posmodernismo, o los estudios culturales, han expandido el canon estadounidense de forma drástica. Estas nuevas teorías se han inclinado significativamente por la incorporación al canon de autores y obras anteriormente menospreciados. Autores que, casi siempre, han coincidido con la creación artística de mujeres y minorías, “and which often depended upon different conceptions of the literary...” (Streeby, 2010: 110). Partiendo de la idea de que la cultura estadounidense es, de por sí, híbrida (Clark, 1994), en esta tercera fase ya no se ven los productos culturales como “a preserve of white men whose contributions to the arts, literature, and science constitute its domain” (Giroux, 1994: 1). Muy al contrario, el canon tradicional, “...legitimated almost exclusively from a European model of culture and civilization...” (Giroux, 1994: 1), se desafía, pues este no es más que un cuerpo

literario, o como lo ha definido Raymond Williams (citado en Krupat, 1989: 23) una “selective tradition”, cuyos componentes sirven para justificar “the prevailing social order...” (Krupat, 1989: 22), y aceptar “the world view of the socially dominant class” (Krupat, 1989: 22).

En los Estados Unidos, los movimientos sociales de los años sesenta del pasado siglo lograron que mujeres y miembros de distintas minorías pudieran acceder en gran número a las universidades estadounidenses. Al incorporarse primero como estudiantes y, más tarde, como integrantes de la academia, estos grupos empezaron a cuestionar las asunciones sobre el canon literario heredadas de sus profesores. El resultado fue la apertura de la tradición literaria canónica y el descubrimiento o redescubrimiento de numerosos creadores marginados en el canon tradicional, en el que se incluyeron a las minorías de color, los nativos americanos, las mujeres, los gays y las lesbianas, y autores cuya lengua no era el inglés.⁵ Lo que emergió fue “a wealth of literary texts generated from before 1493 and into the present by a wide array of diverse Americans” (Elliott, 2010: 10). A la vez, formas de escritura repudiadas por las generaciones de críticos anteriores, “...from slave narratives to the blues, from occasional poetry to abolitionist tracts... have come to be analyzed, commented upon, and studied in literature seminars” (Lauter, 2010: 2). Lo que se renueva, junto a la apertura del canon, es la propia definición de ‘lo literario’, haciendo que el terreno de lo que identificamos como literatura estadounidense se haga más amplio y cambiante (Lauter, 2010).

¿Significa lo anteriormente expuesto que, con la apertura del canon y el reconocimiento de la literatura como algo más amplio a lo que tradicionalmente se ha considerado literario, las ‘Guerras Culturales’ han llegado a su fin en los Estados Unidos? Nada más

⁵ “...the opening of the canon may be seen in at least three aspects: attention to a wider variety of kinds of writing (including autobiography among the kinds of non-fictional prose that may be read as literature); attention to a wider variety of writers; and self-conscious attention to the formation of what we study, which involves the realization that the canon -as well as the sort of thinking that organizes various forms of social life into ‘kinds’- are themselves changing, historical artifacts” (Williams, 2003: 21).

alejado de la realidad (Chambers y Gregory, 2006). En la última década, como apuntan Bona y Maini (2006: 2; 8) se ha producido en los campus del país una nueva tendencia a preponderar las denominadas ‘Grandes Obras’ frente a la literatura que muestra la diversidad estadounidense. Aún más, muchos profesores y críticos literarios todavía consideran la apertura del canon como una trivialización de la literatura, producto de las imposiciones de la posmodernidad y los estudios culturales⁶ (Marías, Alcalde y Portela, 2019). Estos académicos o bien no ven necesario impartir esta literatura considerada como ‘no canónica’, por lo que prefieren que se relegue a asignaturas especiales u optativas, o bien se limitan a incluir “a token writer or two in their reading lists, usually to be taught at the end of the term” (Bona y Maini, 2006: 6).

Por otro lado, los defensores de la apertura del canon continúan defendiendo que la enseñanza de la literatura no puede desasociarse:

[...] from the contemporary setting in terms of technological innovations, a lack of adaptation to the students’ real use situations, the exclusive identification of text with printed paper and, in the case of literary reading, the restriction to the so-called canonical works in detriment of other possibilities (Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2019: 242).

La controversia que rodea la apertura del canon en los Estados Unidos va más allá del simple hecho de decantarse por unos autores y

⁶ No todos coincidían con la necesidad de que esta multiculturalidad debiera llegar a las aulas, y en “the late 1980s and early 1990s critics such as Allan Bloom, E.D. Hirsch, Jr., and Dinesh D’Souza targeted affirmative action policies and accused multiculturalists of politicizing the curriculum and undermining US schools’ mission to inculcate American and Western values” (Streeby, 2010: 116-117). Estos críticos, buscaban, pues, reconstruir una cultura nacional estadounidense, que realmente nunca existió, demonizando lo que les era ajeno a esa tradición.

sus obras en perjuicio de otros⁷. Esta decisión, a la que se ven abocados los profesores universitarios (aunque también los de los estadios educativos inferiores), “impels people”, dice William Cain, “to make decisions about the degree to which America’s diverse population will be represented in institutional life...” (citado en Bona y Maini, 2006: 2). Cuando el canon se abandona en favor de los márgenes, la focalización en los estudiantes es la consecuencia natural, lo que lleva a los académicos a preguntarse “who speaks, who listens, and why” (Rogers, 1997: 112), dotando a las clases de literatura de la coherencia cultural necesaria para poder entender “the diversity that characterizes the contemporary United States” (Elliott, 2010: 10).

Las ‘Guerra Culturales’ se han extendido más allá de las fronteras estadounidenses, afectando a los estudios de la literatura estadounidense en el resto del mundo, incluida, claro está, España. El problema reside, por tanto, en cómo realizar una presentación de esta literatura en el aula, respondiendo a todas las sensibilidades. Como señalan Bona y Maini (2006: 2), “...the cultural conflict about what constitutes literature worthy of examination is oversimplified, clearly dividing conservatives and liberals, as though no overlap exists”. Sí que entendemos, como Bona y Maini, que existe una postura intermedia y es, lógicamente, la adopción de una apuesta ecléctica en el aula. Reconocemos que es posible encontrar un solapamiento entre las posiciones conservadoras, en contra de la apertura del canon, y las más liberales, favorecedoras de su apertura. Somos conscientes de que es necesaria la enseñanza de las grandes obras canónicas de la literatura estadounidense; pero, de igual manera, en vez de centrarnos de forma exclusiva en el sempiterno debate de si ciertas creaciones deben ser parte del canon o no, preferimos explorar “how one might most

⁷ En 1994, el crítico literario Harold Bloom publicó *The Western Canon: The Books and School of the Ages*. En este libro, Bloom recogía los autores que él consideraba los más importantes de la literatura occidental de todos los tiempos. En su obra, Bloom también acusaba a los defensores de la apertura del canon de ser parte de lo que denominaba la Escuela del Resentimiento. A ella pertenecerían todos aquellos que, desde distintas aproximaciones, defendían desde los años setenta la apertura del canon. Bloom los desdénaba porque estos críticos y sus escuelas de análisis primaban lo social sobre lo estético.

profitably approach teaching them” (Beach, Appleman, Hynds y Wilhelm, 2011: 63).

3. El canon en nuestra aula de literatura norteamericana

Ya hemos explicado que en las pasadas tres décadas, los investigadores han redescubierto y estudiado autores de minorías o mujeres a los que no se había prestado atención. Estos críticos, dice Lauter, desafiaron “the literary categories and the historical constructs that helped to produce a narrow ‘canon’ of American literature” (1984: 36). El resultado ha sido la apertura del canon para incluir en el campo de la enseñanza lo que ya se venía haciendo en el de la investigación: dar voz a textos escritos por mujeres, inmigrantes y minorías (étnicas o sexuales). La realidad cultural de los Estados Unidos, marcada por un multiculturalismo visible en las aulas de la enseñanza superior, parece el marco idóneo para la inclusión, junto a los autores considerados tradicionales, de obras y autores antes no recogidos por no satisfacer los gustos ideológicos o estéticos de la mayoría masculina, blanca, anglosajona y protestante (White Anglo-Saxon Protestant). Esta apertura supone, en aquel país, que grupos que antes no tenían acceso material a su tradición literaria ahora sí lo tengan -idea relacionada con la necesidad de asumir que la sociedad estadounidense es multicultural.

En los departamentos de Filología Inglesa de España no hemos sido ajenos a las ‘Guerras Culturales’ sobre el canon en la literatura de los países de habla inglesa. Es más, incluso en los departamentos hermanos de otras lenguas modernas, también en los de Filología Hispánica, se han dado confrontaciones entre defensores y detractores del canon. Las posibilidades ofrecidas a los docentes de literatura norteamericana en España de formarse en centros universitarios estadounidenses, mediante ayudas de estancia pre y posdoctorales, o, incluso, durante los estudios de grado y licenciatura, han ayudado a que, tanto su metodología pedagógica, como su técnica de análisis, hayan sido profundamente influidas por los movimientos en defensa y rechazo del canon literario tradicional que allí se han dado y se siguen dando. Tal y como reflejan los autores del, hasta el momento, único texto

colectivo sobre la enseñanza de la literatura estadounidense en la universidad española, editado por la profesora Carme Manuel (2001), la selección de los textos que enseñaban en sus clases estaba basada en los méritos literarios de los mismos, atendiendo a criterios como la multidimensionalidad de los personajes, la complejidad de los temas y la estructura formal. En el libro quedaba debiendo, sin embargo, la selección de textos de acuerdo con su relevancia cultural, como defienden los aperturistas. Es por ello por lo que, con este artículo, ponderamos la necesidad de conjugar de forma ecléctica la enseñanza y aprendizaje de las consideradas grandes obras de la literatura estadounidense (según el canon tradicional), junto a otras que, puestas en diálogo con las anteriores, también sean representativas del ‘ser estadounidense’ (según defienden los que propugnan la apertura del canon).

En el caso de la Universidad de Alcalá, como ocurre en la práctica totalidad de las universidades españolas, nuestros alumnos no responden a la heterogeneidad social estadounidense, siendo grupos mucho más homogéneos, en términos raciales, que no de clase u orientación sexual, que los de aquel país. Sin embargo, sí que comparten con los estudiantes estadounidenses, pues coinciden generacionalmente, el haberse desarrollado en una sociedad más tolerante y receptiva de lo que implica ser el ‘Otro’ (Sullivan, 2013; González-Anleo, 2017). Estos alumnos, los denominados *millennials*⁸ (o Generación Y) y *centennials*⁹ (o Generación Z), crecieron o han nacido en plena revolución tecnológica, lo que les ha influido de forma natural en su desarrollo como individuos y como parte de una comunidad. Además, estos alumnos han abierto una gran brecha con los profesores más mayores, a los que se denomina inmigrantes digitales,

⁸ Los *millennials* son aquellos nacidos entre 1982 y 1994. Según Sullivan (2013: 201), “*millennials* are a large generation that is confident, team-oriented, and involved in their communities”.

⁹ Los *centennials* son los nacidos a partir de 1995 y no han conocido el mundo sin la existencia de internet. De la misma manera que la generación anterior, los *millennials*, los *centennials* también están preocupados por el bien común, pero son más pragmáticos, por lo que su deseo no es tanto cambiar el mundo como conseguir éxito social. La creatividad y la innovación son sus pilares (“*Centennials*”).

pues estos tienen serias dificultades para integrar en sus metodologías las “dinámicas científicas, tecnológicas y humanas contemporáneas” (Morales Ruiz y Tavera Pérez, 2017: 3).

Nuestros jóvenes estudiantes son nativos digitales, lo que les ha convertido, al verse influidos por la cultura de la inmediatez, en expertos en manejar las nuevas tecnologías, estando también acostumbrados “a la interactividad y al desarrollo simultáneo de múltiples tareas” (Morales Ruiz y Tavera Pérez, 2017: 3). Tenemos pues una nueva generación de estudiantes mucho más respetuosos, capaces de empatizar con lo que se ha denominado el ‘Otro’, y con infinitos recursos electrónicos que, además, manejan a su antojo sin ningún tipo de complejo. Es normal pensar que su forma de acercarse a la literatura en general, y a la estadounidense en particular, esté mediatizada por su desarrollo personal. Como en todos los ámbitos, y la literatura no es una excepción, estos jóvenes están acostumbrados a cambiar el ‘chip’ en cuanto pierden el interés por lo que se les presenta (Owen, 2011: 1). ¿Quiere esto decir que no están preparados para enfrentarse a los retos de la considerada literatura canónica? No. Simplemente tienen muchas opciones¹⁰ a su alcance para hacer su propia selección (Kent-Drury, 2005), atendiendo, de nuevo, a sus experiencias personales. Como muy bien señala Owen (2011: 165):

[...] young people are still reading, and if we don't step in and fill the gap between Henry James and *Harry Potter*, *Harry Potter* it will be. Or *Twilight*. Or something worse. In fact, if we think books like the *Harry Potter* and *Twilight* series are so much worse than the ones we teach, perhaps we should have to explain why.

Quizás sea cierto que, en la era de las nuevas tecnologías, el canon sea un concepto obsoleto y que ya no se pueda decir que lo que leemos es el canon y que lo que está en el canon es lo que leemos (Owen, 2011: 156). Incluso el formato de lo que denominamos libro

¹⁰ No debemos olvidar que son *millennials* y *centennials*, por lo que desde “...Manga sites to text messaging, [they are] intricately entwined with a vast network of electronic and popular texts” (Beach *et al.*, 2011: 19)

está cambiando, dado que la ficción y la no ficción electrónica están, como señalan Beach *et al.*, “rivaling print literature as ebooks become more available and popular” (2011: 79). Las propias antologías de la literatura estadounidense, que desde finales de los años 80 y a comienzos de las ‘Guerras Culturales’ abrieron el canon a perspectivas literarias antes no recogidas, hoy, y para no quedarse atrás en los avances tecnológicos y en los gustos de los nuevos lectores, también se han tenido que adaptar. Así, junto a los textos impresos, las antologías han incorporado CD-ROMs, videos, traducciones, transparencias, y otros materiales (Beach *et al.*, 2011: 92), a lo que se le podría añadir recursos electrónicos tan familiares para nuestros alumnos como ‘fan sites’, blogs, wikis o las propias páginas webs de los autores más contemporáneos.

Ante los cambios en el cuerpo estudiantil producidos por los nuevos desarrollos tecnológicos, queda por determinar qué metodología parece ser la más adecuada, de acuerdo con nuestra experiencia, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta materia. En este sentido entendemos a Kent-Druy cuando afirma que la capacidad de realizar análisis críticos en estudios literarios es multifacética y compleja (2005: 2), y que, en cualquier caso, se debe pedir que los alumnos:

- a) Aprendan a reconocer los elementos retóricos y formales del texto, aunque en muchas ocasiones la asignación de un texto a un género determinado sea dificultosa.
- b) Aprendan a evaluar la circunstancia social que produce una obra y a considerar la comunicación que pasa del escritor al lector a través de los editores y, en el caso de las obras de teatro, a través de los directores, el escenario, el atrezzo y los actores.
- c) Aprendan a evaluar los motivos históricos y circunstancias particulares del autor y que le llevan a la producción de un texto literario.
- d) Aprendan a identificar cómo sus propias experiencias marcan su interpretación del texto, a la vez que posicionan

esa interpretación dentro de una posible escuela de crítica literaria.

Por nuestra parte, como docentes, creemos que es también necesario en ese proceso de enseñanza y aprendizaje:

- (1) Abordar la desconexión entre las prácticas de lectura de nuestros estudiantes y nuestro canon de enseñanza; y
- (2) Entender que nuestros alumnos no se preocupan de que un libro sea canónico o no; solo quieren que ese libro les de algo interesante, algo que les ayude a entender el mundo en el que viven (Beach *et al.*, 2011: 69).

Para lograrlo, la apuesta más segura es la de adoptar una postura ecléctica, que conjugue la necesidad de que nuestros alumnos conozcan las obras literarias del canon, en su acepción más tradicional, pero que pongan en diálogo esas creaciones con otras formas artísticas más acordes con la realidad social del panorama literario estadounidense.

Abrazando esta posición, y tal como proponen los estudios culturales¹¹, ya al principio de este trabajo explicamos que éramos partidarios de expandir el concepto de ‘lo literario’ a otras creaciones, como cartas y diarios, canciones populares, corridos¹² o sermones, pero también tiras cómicas, o literatura fan, por ser la forma empleada en la

¹¹ Los estudios culturales no siguen realmente una teoría en particular sino que, más bien, utilizan “a general set of strategies of literary interpretation and pedagogy that favour ‘contextualising’ literary study within historical practices, political configurations and social situations rather than engage with questions of literary quality or value. Such strategies often involve an interest in studying non-canonical, ‘popular’ literature or fictions, including romance novels, science fiction, soap operas, films, comics . . . and may also include performance studies and other approaches designed to underscore the arbitrary, historical nature of the ‘old’ canon and to suggest that study of a much wider range of kinds of literary representation is both educationally progressive and politically liberating (Chambers y Gregory, 2006: 28).

¹² Así lo entiende, por ejemplo, Streeby (2010: 113) cuando afirma que: “The spoken word poetry of the Nuyorican writers also demands an understanding of the oral dimensions of literature, and this is true as well of Chicana/o *corridos*, or border ballads, and the large body of Chicana/o poetry, fiction, and drama that draws on or incorporates oral literary elements”.

expresión poética de ciertos grupos que no tenían acceso a las formas tradicionales de creación. Es decir, en la selección del material para el aula vamos a defender la apertura del canon. Esta aproximación no debe significar en ningún modo la eliminación de los textos considerados canónicos, por su condición de fundacionales y fundamentales en el estudio del pensamiento literario norteamericano. Aún más, coincidimos con Cerrillo y Sánchez Ortiz (2019: 23) en que el canon puede “ayudar mucho a la educación literaria de los adolescentes y jóvenes, contribuyendo a la formación de su imaginario colectivo”. Empero, creemos necesario la incorporación de textos que muestren la variedad multicultural y social de los Estados Unidos. Ahí es, precisamente, donde entran en juego las experiencias, las voces de autores y de obras que tradicionalmente han estado al margen en las aulas, antologías e historias de literatura norteamericana. La visión que reciban nuestros alumnos sobre esta literatura será mucho más enriquecedora y formativa que si nos limitamos a un grupo de obras u otras. Todas forman parte de la experiencia estadounidense, ya sea de carácter universal o individual.

Un error común en las aulas ha sido contrastar los textos canónicos con los no canónicos, mostrando las deficiencias de los segundos para ensalzar las magnificencias de los primeros. Esta metodología de enseñanza continuaba la tradición canónica, primando a unos autores y a unas obras por su valía estética o por afinidad ideológica. Los defensores de la apertura del canon a nuevas voces rechazan de plano tal comparación, buscando nuevas fórmulas de entendimiento entre el canon tradicional y la incorporación de nuevos textos al aula. Tanto Martha Cutter (1995), Anne Stavney (1995), Charles Vandersee (1994) o más recientemente Beach, Appleman, Hynds y Wilhelm (2011), Owen (2011) o Sullivan (2013) proponen que la mejor manera de introducir un texto no canónico en el aula es exponerlo en un diálogo con otras voces de ese mismo periodo o periodos distintos, canónicas o no, para apreciar la distinta o similar visión que de una experiencia particular o hecho histórico determinado presenta cada autor. De esta manera, no se crea un canon paralelo, sino

que se extiende el canon a la literatura, autores y comunidades que antes no aparecían representadas.

Sirvan los siguientes casos, sacados de nuestra propuesta curricular para los programas de literatura norteamericana en la Universidad de Alcalá, como ejemplos. Para que nuestros alumnos tengan una visión amplia del tema de la esclavitud y la violencia hacia a los negros de Estados Unidos se propone poner en diálogo obras como *Huckleberry Finn*, de Mark Twain, con textos escritos por afroamericanos como la primera parte de *Their Eyes Were Watching God* de Zora Neale Hurston, *Beloved* de Toni Morrison, o incluso con creaciones más recientes como la canción y el video “This is America” del cantante Childish Gambino. Incluso más, si una de las características de la propia posmodernidad es la ruptura del contenido en favor de la forma, como en las obras de Thomas Pynchon, por qué no estudiarlo en diálogo con *The Mixquiahuala Letters* de Ana Castillo, considerada como una de las mejores obras literarias chicanas, y en la que la forma del texto sobresale como parte de las cualidades de la posmodernidad. Y, como última muestra, acercar a los estudiantes al goticismo tradicional, encarnado en la figura de Edgar Allan Poe, a través de la literatura popular con la Saga Crespúsculo de Stephenie Meyer, pero sobre todo con la autora “Best-Seller” Anne Rice y su reconocida *Interview with the Vampire*. Obra esta última en la que la autora presenta personajes alienados, insatisfechos con su naturaleza y en rebelión con una sociedad posmoderna, de crimen y caos, y que bien pudiera explicar a nuestros alumnos thrillers cinematográficos de éxito y sobradamente conocidos por ellos como *The Purge*.

La intención con esta pedagogía ecléctica no es ni definir exclusivamente los textos no canónicos como aquellas obras que “in various ways (formally, aesthetically, ideologically) critique the hegemonic discourses of the time period and work to create alternative paradigms” (Cutter, 1995: 123), ni mostrar a los autores canónicos que representan el pensamiento dominante como racistas o sexistas. Más bien, la intención es ver cómo los textos canónicos muestran una visión ideológica de los Estados Unidos que los textos no canónicos critican,

no comparten o a la que ofrecen una alternativa. El objetivo es, en definitiva, “to uncover the hidden ideologies of the canon and bring less enfranchised perspective into a more meaningful dialogue with ‘classic’ texts.” (Cutter, 1995: 123). Sería necesario, entonces, que el profesor esté preparado para, como antes señalamos, poder ofrecer a sus alumnos una aproximación contextual e ideológica a las obras, junto a las apreciaciones estéticas.

Puestas en diálogo, las obras canónicas pueden ser complementadas por las no canónicas, y los textos no canónicos pueden ser complementados por los canónicos. La utilización y estudio de los textos no canónicos se convierte, así, en una actuación, no solo políticamente correcta, sino cultural e históricamente correcta. Por eso, “if we are interested in understanding how the canon constitutes a play of voices, of text and subtext, then we must utilize an approach which allows this play of voices to be heard” (Cutter, 1995: 122). Es necesario crear un diálogo productivo entre los textos canónicos y no canónicos mediante la confrontación de ideologías que muestran la experiencia de ‘ser estadounidense’ desde perspectivas muy distintas. Hemos de dejar muy claro, sin embargo, que los textos canónicos deben ser estudiados por ser los que representan y reflejan la ideología dominante. Pero, dejando igualmente de claro que, como bien apunta el crítico Paul Lauter (2010: 3), “the terrain we identify as “American literature” is vast – and changing”.

4.- Conclusión

Teniendo presente que, como señala Sullivan (2013: 203), las nuevas generaciones de alumnos, los *millennials* y los *centennials*, responden muy bien “to teachers who are enthusiastic about teaching, who challenge them intellectually, and who are responsive to students...”, nuestra visión de la literatura norteamericana en el aula es el resultado de la postura ecléctica a la que hemos hecho referencia a lo largo de todo este trabajo. Postura que queda refrendada en la selección de textos que empleamos en nuestra docencia. Baste decir como

corolario que, de cara a la programación, defendemos el que, en las asignaturas introductorias, como la clase de *Great Works of Literature in the English Language*, se emplee, en la parte correspondiente a los Estados Unidos, obras consideradas canónicas, pues es esencial que los alumnos conozcan los textos fundamentales y fundacionales de la literatura norteamericana, puestas en diálogo, aunque no de forma cuantitativa, sino cualitativa, con otras formas de creación artística no canónicas. Y en asignaturas subsiguientes, como *American Fiction* u otras asignaturas de carácter optativo (como las que se imparten en el curso 2018-2019 en la Universidad de Alcalá, y que son *Gendered Racial and Earth Others in Contemporary Literature in English* y *Contemporary American Poetry*), nuestra selección de textos sea aún más ecléctica, haciendo uso en el aula de obras no canónicas junto a las ya establecidas, y ofreciendo al alumnado una visión más completa y más correcta de la evolución del pensamiento creativo de la literatura norteamericana.

Bibliography

Alberti, J. (Ed.) (1995). *The Canon in the Classroom. The Pedagogical Implications of Canon Review in American Literature*. Nueva York: Garland Publishers.

Beach, R.; D. Appleman; S. Hynds, y Wilhelm, J. (2011). *Teaching Literature to Adolescents*. Nueva York: Routledge.

Bloom, H. (1994). *The Western Canon: The Books and School of the Ages*. Nueva York: Harcourt Brace & Co.

Bona, M. J., y Maini, I. (2006). Introduction: Multiethnic Literature in the Millennium. En M. J. Bona y I. Maini (Eds.), *Multiethnic Literature and Canon Debates* (pp. 1-22). Nueva York: SUNY Press.

Carrió-Pastor, M. L. (Ed.) (2019). *Teaching Language and Teaching Literature in Virtual Environments*. Singapur: Springer. Doi: <https://doi.org/10.1007/978-981-13-1358-5>.

Cerrillo, P. C., y Sánchez Ortiz, C. (2019). Clásicos e hitos literarios. Su contribución a la educación literaria. *Tejuelo* 29, 11-30. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.11>.

Centennials: características principales de la nueva generación. *Portal Uni>ersia* (2019, 4 febrero). Obtenido 16 febrero 2019, desde <http://noticias.universia.es/cultura/noticia/2017/03/28/1150982/centennials-caracteristicas-principales-nueva-generacion.html>.

Chambers, E., y Gregory, M. (2006). *Teaching & Learning English Literature*. Londres: SAGE Publications.

Clark, S. (1994). Discipline and Resistance: The Subjects of Writing and the Discourses of Instruction. En K. Myrsiades y L. S. Myrsiades (Eds.), *Margins in the Classroom: Teaching Literature* (pp. 121-136). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Crews, F. (1992). *The Critics Bear It Away: American Fiction and the Academy*. Nueva York: Randon House.

Cunliffe, M. (1987). *The Literature of the United States*. Londres: Penguin.

Cutter, M. J. (1995). If It's Monday This Must Be Melville. A 'Canon, Anticanon' Approach to Redefining the American Literature Survey. En J. Alberti (Ed.), *The Canon in the Classroom. The Pedagogical Implications of Canon Review in American Literature* (pp. 119-151). Nueva York: Garland Publishers.

Dauber, K. (1977). Criticism of American Literature. *Diacritics*, 7, 55-66.

Elliott, E. (2010). The Emergence of the Literatures of the United States. En P. Lauter (Ed.), *A Companion to American Literature and Culture* (pp. 9-25). Malden: Wiley-Blackwell.

Foley, B. (1994). Subversion and Oppositionality in the Academia. En K. Myrsiades y L. S. Myrsiades (Eds.), *Margins in the Classroom: Teaching Literature* (pp. 137-152). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Gates Jr., H. L. (1992). *Loose Canons. Notes on the Culture Wars*. Oxford: O.U.P.

Giroux, H. A. (1994). Rethinking the Boundaries of Educational Discourse: Modernism, Postmodernism and Feminism. En K. Myrsiades y L. S. Myrsiades (Eds.), *Margins in the Classroom:*

Teaching Literature (pp. 1-51). Minneapolis: University of Minnesota Press.

González-Anleo, J. M. (2017). Valores morales, finales y confianza en las instituciones: un desgaste que se acelera. En J.M. González-Anleo y J.A. López-Ruiz (Eds.), *Jóvenes Españoles entre Dos Siglos 1984-2017* (pp. 13-52). Madrid: Fundación SM.

Henry, N. (2003). Teaching the Victorians Today. En Agathocleous y Dean (Eds.), *Teaching Literature. A Companion* (pp. 49-57). Nueva York: Palgrave.

Ibarra-Rius, N., y Ballester-Roca, J. (2019). Digital Storytelling in Teacher Training: Development of Basic Competences, Creativity and Multimodal Literacy Through Book Trailers. En M. L. Carrió-Pastor (Ed.), *Teaching Language and Teaching Literature in Virtual Environments* (pp. 241-254). Singapur: Springer. doi: <https://doi.org/10.1007/978-981-13-1358-5>

Jakobson, R. (1960). Closing statements: Linguistics and Poetics. En T. A. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (pp. 350-377). Cambridge, MA: The Technology Press of Massachusetts Institute of Technology.

Kent-Drury, R. M. (2005). *Using Internet Primary Sources to Teach Critical Thinking Skills in World Literature*. Westport: Libraries Unlimited.

Krupat, A. (1989). *The Voice in the Margin: Native American Literature and the Canon*. Berkeley: University of California Press.

Lauter, P. (Ed) (1984). *Reconstructing American Literature: A Synopsis of an Educational Project of the Feminist Press*. *MELUS*, 11(1), 33-43.

Lauter, P. (Ed). (1991). *Canons and Contexts*. Oxford: O.U.P.

Lauter, P. (Ed). (2010). *A Companion to American Literature and Culture*. Malden: Wiley-Blackwell.

Lauter, P. (Ed). (2010). Introduction. En P. Lauter (Ed.), *A Companion to American Literature and Culture* (pp. 1-5). Malden: Wiley-Blackwell.

Lee, J. H. X., y Pham, M. Thi (2013). Pedagogy for Healing and Justice through Cambodian American Literature. En M. A. Raja, H.

Stringer y Z. Van de Zande (Eds.), *Critical pedagogy and global literature: worldly teaching* (pp. 97-111). Nueva York: Palgrave.

Manuel, C. (Ed.) (2001). *Teaching American Literature in Spanish Universities*. Biblioteca Javier Coy. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Marías, C.; E. Alcalde Peñalver, y A. Portela Lopa (2019). Teaching Poetry Through Songs in a Virtual Environment: From Students' Reluctance to Their Acquiescence. En M. L. Carrió-Pastor (Ed.), *Teaching Language and Teaching Literature in Virtual Environments* (pp. 255-275). Singapur: Springer. doi: <https://doi.org/10.1007/978-981-13-1358-5>.

Matthiessen, F. O. (1941). *American Renaissance. Art and Expression in the Age of Emerson and Whitman*. Oxford: O.U.P.

Morales Ruiz, J., y Tavera Pérez, I. (2017). Millennials, centennials, tecnología y educación superior: El modelo LEKTURE. *Educación Superior, Innovación e Internacionalización*, 1-5. Obtenido 15 enero 2019, desde <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/xmlui/handle/123456789/5015>.

Myrsiades, K., y Myrsiades, L. S. (Eds.) (1994). *Margins in the Classroom: Teaching Literature*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Owen Jr., D. P. (2011). *The Need for Revision Curriculum, Literature, and the 21st Century*. Rotterdam: Sense Publishers.

Raja, M. A., Stringer, H., y Van de Zande, Z. (Eds) (2013). *Critical Pedagogy and Global Literature: Worldly Teaching*. Nueva York: Palgrave.

Reising, R. J. (1986). *The Unusable Past Theory and the Study of American Literature*. Nueva York: Methuen.

Renker, E. (2010). Academicizing 'American Literature'. En P. Lauter (Ed.), *A Companion to American Literature and Culture* (pp. 57-71). Malden: Wiley-Blackwell.

Rogers, T. (1997). No Imagined Peaceful Place A Story of Community, Texts, and Cultural Conversations in One Urban High School English Classroom. En T. Rogers (Ed.), *Reading Across Cultures: Teaching Literature in a Diverse Society* (pp. 95-115). Nueva York: Teachers College Press.

Schudson, M. (1994). The New Validation of Popular Culture: Sense and Sentimentality in Academia. En J. Storey (Ed.), *Cultural Theory and Popular Culture. A Reader* (pp. 486-494). Nueva York: Harvester-Wheatsheaf.

Spiller, R. W., Thorp, T. H., Johnson, H. S. Canby, H. M., Jones, D. Wecter, y Williams, S. T. (Eds.) (1948). *Literary History of the United States*. Nueva York: The Macmillan Company.

Stavney, Anne (1995). Conversing Texts. The Disinvention of American Modernism. En J. Alberti (Ed.), *The Canon in the Classroom. The Pedagogical Implications of Canon Review in American Literature* (pp. 153-164). Nueva York: Garland Publishers.

Streeby, Shelley (2010). Multiculturalism and Forging New Canons". En P. Lauter (Ed.), *A Companion to American Literature and Culture* (pp. 110-1215). Malden: Wiley-Blackwell.

Sullivan, M. M. (2013). Cycles of Opportunity: On the Value and Efficacy of Native American Literature in Teaching World Literature to Millennials. En M. A. Raja, H. Stringer y Z. Van de Zande (Eds.), *Critical pedagogy and global literature: worldly teaching* (pp. 201-211). Nueva York: Palgrave.

Vandersee, C. (1994). American Parapedagogy for 2000 and Beyond: Intertextual, International, Industrial Strength. *American Literary History*, 6 (3), 409-433.

Wellek, R., y Warren, A. (1956). *Theory of Literature*. Harmondsworth: Peregrine Books.

Williams, C. (2003). Teaching Autobiography. En T. Agathocleous y A. C. Dean (Eds.), *Teaching Literature. A Companion* (pp. 11-30). Nueva York: Palgrave.