

La cosmovisión épica en el manual: ¿un modo de leer el canon?

Eje 5: Reflexiones teóricas acerca de la lectura y de la escritura. Diversidad de lectores y de formas de leer. Función social de la lectura. Relaciones entre lectura, escritura y educación. Lectura y creatividad.

Prof. Marinela Pionetti. Becaria en la UNMdP. Cumple funciones en el área de Literatura Argentina en dicha facultad. Forma parte del grupo de investigación "Cultura y política en Argentina" dirigido por la Dra. Mónica Bueno.

Uno de los cambios más significativos que ha visto la enseñanza literaria en la nueva Ley Nacional de Educación tiene que ver con la revalorización de su especificidad, manifiesta en la denominación asignada a la asignatura en los últimos tres años de ES ("Literatura" y ya no "Lengua y Literatura"). Al vaciamiento de contenidos y temas que sufrió esta área durante la Ley Federal, comprobable en la sola lectura de los Diseños Curriculares (en adelante DC) de Polimodal, los lineamientos actuales responden recuperando ciertos esquemas de la escuela tradicional, como puede verse en la planificación de los nuevos programas, donde se pautan modos, estrategias, textos y recursos a utilizar en el aula. No obstante, cabe llamar la atención sobre la configuración que asume la enseñanza en "Literatura", donde la incorporación de una perspectiva basada en la noción de "cosmovisión" dificulta la delimitación de criterios unívocos para la selección de un corpus de lectura determinado para cada ciclo. Es decir, la introducción de esta nueva pauta viene a cuestionar, de alguna manera, la base sobre la que se ha sostenido el canon escolar argentino aún vigente. En el DC, este concepto es delimitado siguiendo la idea de Teresa Colomer, para quien una cosmovisión se vincula al "carácter de *género segundo* del texto literario como **discurso capaz de absorber todo tipo de formas de realización lingüística habituales en el mundo ordinario** –es decir, los *géneros primeros*- en otras propias de la comunicación literaria"¹ (negritas mías). Distinción a partir de la cual afirma que

las formas de representación de la realidad presentes en la literatura –en todas las variedades a las que ha dado lugar: mimética, paródica, mítica, etc- proyectan una nueva luz que reinterpreta para el lector la forma habitual de entender el mundo. El texto literario ostenta así, la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla ya que, al verbalizarla, configura un espacio en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura (p.12)

Definición que enuncia la complejidad del texto literario como discurso plural que interviene en los modos de concebir la cultura y que, en este contexto, es

¹ Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Ciclo Superior 4º año. Literatura. Versión preliminar. P.12.

inherente a la práctica escolar en tanto institución mediadora en el sistema de transmisión ideológica de una sociedad. Sin embargo, llama la atención el hecho de que, pensado en función de tales prácticas, no se establezcan parámetros vinculados a lo que se considera prioritario en la enseñanza. En tal circunstancia, la noción de “cosmovisión”, (sobre la cual, sin dudas, en otro momento deberemos ahondar en cuestiones epistemológicas), se presenta como un lúbil criterio de orden para la selección de un corpus de textos de lectura necesaria en el ámbito escolar.

Por otra parte, esta conceptualización se presenta como una herramienta ambigua a la hora de llevar a cabo la selección de obras a enseñar. Por un lado, otorga una libertad absoluta al profesor en la elección de un corpus, promoviendo una autonomía casi inédita en nuestra tradición curricular, y por otro, deja librada la elección de textos que proyectan “una forma habitual de entender el mundo” al riesgo de caer en falta de criterio por parte de docentes inexpertos, lo cual muestra, en principio, cierta contradicción. Frente a este inconveniente, los diseños curriculares, han buscado la forma de salvarlo incorporando un *Anexo de Textos sugeridos* al que se puede recurrir como guía en la elección de un corpus, pero sin obligación de ceñirse a él. Dentro de la cosmovisión épica, una de las líneas para trabajar en cuarto año, encontramos el *Poema del Mio Cid*, *La Araucana* de Ercilla, *La Cautiva* de Echeverría, *Martín Fierro* de Hernández y *El Eternauta* de Oesterheld, entre otros, cuya variedad demuestra que el criterio de selección sigue quedando a cargo del profesor y que depende de él realizar un recorte coherente del grupo de obras a enseñar. Una pregunta que se desprende en este punto es ¿Qué idea de “cosmovisión” se pone en funcionamiento a la hora de proponer una selección de textos y de acuerdo con qué criterio se establece?

Los nuevos manuales y el canon

Varias respuestas a estos interrogantes pueden hallarse en la diagramación de los nuevos libros escolares para este nivel. En el presente ciclo lectivo, casi todas las editoriales han lanzado un manual para cuarto año acordes con la prescripción curricular, mientras que hasta el 2010 sólo lo habían hecho las firmas más prestigiosas. Esto nos permite indagar, en primer lugar, en los modos de adaptación del “objeto de saber” cosmovisión épica a “objeto de enseñanza”² y en segundo lugar, en vistas de que el manual trabaja necesariamente con lo pautado en los DC, qué

² Términos que emplea Bombini para problematizar los procesos que sufre una teoría literaria o lingüística, a la hora de ser “bajada” para la enseñanza escolar, procedimiento por excelencia realizado por los manuales. Ver: Bombini, G: *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2009.

opciones toma de la lista del *Anexo* y qué “forma de ver el mundo” propone con esta operación, es decir, qué mirada ideológica transmite de los textos abordados en nombre de la noción de cosmovisión.

En este punto entra a jugar, entre otros asuntos, la preponderancia concedida a la literatura argentina en la escuela en los nuevos programas. Si al comienzo del trabajo nos referimos a la importante recuperación de la especificidad de la literatura en la enseñanza, el protagonismo asignado a la producción nacional cobra especial relevancia en este asunto. Tal como lo prescribe el DC, se ha priorizado, tanto en el *Anexo* como en los manuales para todos los niveles, la entrada de textos en lengua española y, especialmente, argentinos. Autores y obras que, en otros momentos hubiera sido imposible encontrar en el ámbito escolar, se proponen ahora como “objetos de enseñanza”, textos a partir de los cuales se busca transmitir determinados valores, ya sean estéticos, morales, éticos o culturales. Así es posible ver, desde primer año la inclusión de las Aguafuertes porteñas de Arlt para trabajar descripción o humor, poemas de *Espantapájaros* o *En la masmédula* de Girondo para mostrar transgresiones del lenguaje y rupturas, cuentos de Cortázar para ver fantástico, entre otros. Conviviendo con la entrada de estos textos, encontramos asimismo, a aquellos que estuvieron presentes durante todo el siglo XX y que constituyen nuestro canon, categoría tan problemática como insoslayable.

En los nuevos manuales para cuarto año podemos advertir esta convivencia que, sin dudas, merece una revisión. *Literatura ES4* de Tinta Fresca³ es un manual que, en función del precio, el prestigio de la editorial y la “adecuación” a la currícula, según nos informan los librereros, ha sido uno de los más solicitados este ciclo lectivo y como objeto de análisis presenta características interesantes de destacar. Una de ellas consiste en la segmentación temática, como se dijo, a partir de las cosmovisiones mítica, épica y trágica, haciendo especial hincapié en la figura del héroe que cada una recrea, tema muy en boga en la enseñanza escolar, tal como lo demuestra una copiosa producción editorial de antologías y colecciones dedicadas a ellos. La categoría de “héroe”, por otra parte, permite que textos de distinta procedencia puedan ser abordados desde la misma perspectiva. Así, vemos que la división por capítulos se establece en función de “Héroes míticos” (cap.1), “Héroes épicos” (cap.4), “Heroínas trágicas” (cap.8), luego, “Cosmogonías” (cap.2), “Mitología y leyendas de Hispanoamérica” (cap.3), “Orígenes de la literatura argentina”, (cap.5) donde se presentan *La cautiva*, “El Matadero”, *Facundo*, teoría, fragmentos y actividades, todo en veinte páginas acompañadas, además, por dibujos e imágenes. Hasta aquí, aún cuestionando varias inclusiones, podríamos ver, una esmerada voluntad de considerar estos textos y

³ Leivovich, E; Yujnovski, C: *Literatura ES4*. Buenos Aires, Tinta Fresca, 2010.

figuras bajo el manto de las mencionadas “cosmovisiones”. Ahora bien, qué criterio se debe seguir para aceptar que el capítulo 6 esté dedicado a “La poesía gauchesca” en la cual no encontramos características que encuadren en las perspectivas propuestas. Una mínima referencia en el apartado concedido a *Martín Fierro*, en el que se ofrecen (sic) “Datos para leer el *MF*”, afirma que “Estos versos contaban la historia de un gaucho perseguido injustamente por las autoridades, tuvieron un éxito notable y se hicieron populares. *Su protagonista se convirtió en un héroe*” (p.130 - cursivas mías). Aún así, el tratamiento de los textos incorporados en este capítulo, amén del severo recorte sufrido para ser “desarrollados” en veinte páginas (espacio asignado a cada capítulo), dista mucho de poder vincularse a alguna de las cosmovisiones en cuestión. En otros manuales, que no tomamos aquí por razones de espacio, se exalta la figura de Martín Fierro en función de su calidad de héroe, deudora explícitamente de la operación de Lugones, que le concedió el carácter de poema épico nacional, el ingreso a los programas escolares y la centralidad dentro del canon escolar. Operación que ha permitido, por otra parte, la introducción de esta obra en la cosmovisión épica y que, leída en un contexto de reforma educativa tendiente a recuperar esquemas nacionales, se muestra claramente reivindicadora de la estrategia lugoniana. Aquí podemos ver una de las operaciones ideológicas que subyacen al tratamiento de las cosmovisiones desde la prescripción ministerial; la recuperación de la estrategia puesta en funcionamiento por el nacionalismo del Centenario en busca de probar la existencia de una auténtica identidad argentina, parece acudir, en principio, a una búsqueda de similares características por parte del Estado en la actualidad.

No obstante, las demás obras incluidas en este capítulo no pueden ser abordadas desde una perspectiva mítica, ni épica ni trágica, asunto que evidencia cierta incoherencia en la lógica que rige este manual y los efectos contraproducentes que conlleva una mala “adaptación” de objetos de saber, en este caso, a objetos de enseñanza. Aquí la poesía gauchesca, sufre lo que Bombini (2009:69) denomina *descontextualización* y *neutralización* del objeto de saber, procesos que vacían y distorsionan su valor cultural y, en este caso, también estético. Arriesgando una somera hipótesis, podríamos inferir que su inclusión responde más a una necesidad arbitraria de introducir estos textos canónicos junto a *Martín Fierro* como modo de asegurar la lectura de una familia textual inseparable que a la de adaptar los contenidos a temáticas prescritas para este nivel de la ES. Por otra parte, el capítulo carece de orden alguno en el tratamiento de la gauchesca. La apertura ofrece una enumeración de artistas plásticos argentinos que han creado distintas imágenes de *Martín Fierro*, luego se reproducen fragmentos de un “Cielito Patriótico” de Hidalgo, seguido de un apartado teórico sobre “Los orígenes de la gauchesca”. A continuación,

un fragmento de *Fausto* de Estanislao Del Campo y una sección dedicada al poema titulada “Entre el humor y la ironía” en la cual se elude y confunde, claramente, la cualidad paródica de la obra. Sigue otro breve esbozo teórico destinado a comentar “El desarrollo de la poesía gauchesca” y los mencionados “Datos para leer el *Martín Fierro*”, seguido de un segmento del poema. Finalmente, se ofrecen las lecturas intertextuales con “El fin”, una parte de “El escritor argentino y la tradición” de Borges y la “Payada de la vaca” de Les Luthiers, textos con los que se satisface la necesidad de establecer intertextos que nunca los manuales dejan de lado, como garantía de promoción de una “lectura crítica” por parte de los alumnos.

De este ordenamiento y el tratamiento asignado a las obras podemos destacar, entre otros, dos asuntos de importancia. En primer lugar, la ausencia de un seguimiento que permita visualizar la evolución de la poesía gauchesca, los factores contextuales y – en caso de que la intención hubiera sido destacar la figura de Martín Fierro como héroe- el lugar cúlmine del poema de Hernández. En segundo lugar, la organización espacial de las obras dentro del capítulo, los breves apartados teóricos, la información y actividades distribuidas al costado de la página o en pequeños recuadros, dan cuenta o bien, de una ausencia absoluta de criterio de orden en la diagramación espacial del manual o bien, de la instauración de un nuevo modo de leer, asociado a las formas correspondientes a las prácticas que impone el uso de las nuevas tecnologías. Esta segunda opción parece más razonable, teniendo en cuenta que no se trata de un atributo exclusivo de la forma que presenta *Literatura 4ES* de Tinta Fresca, sino que casi todos los manuales editados recientemente muestran similares características. La organización en función de un régimen visual de los contenidos y pautas de lectura tradicionales evidencia un cambio cualitativo en el modo de enseñar literatura que hasta el momento no parecía tan impuesto.

Para finalizar

Luego de haber comentado, muy brevemente, la nueva modalidad que rige el ordenamiento de la enseñanza literaria en la ES, en función de “cosmovisiones”, y en relación con esto, el modo en que los nuevos manuales “adaptan” esta propuesta a la oferta editorial, podemos extraer algunas conclusiones parciales.

Los márgenes lábiles del concepto de “cosmovisión” presentado en los Diseños Curriculares que rige la organización del corpus de textos a enseñar en la ES, permiten establecer diversas conexiones entre textos que, si no se sostienen en criterios de base teórica por parte del docente y/o la institución a la que pertenezca, puede derivar en un conjunto anárquico de textos sin sentido. En relación con esto,

habiendo mencionado algunas características de un caso ilustrativo como el de *Literatura 4ES* de Tinta Fresca, podemos señalar que los nuevos manuales diseñados para satisfacer estas inquietudes, muestran una organización textual y conceptual que, en un doble movimiento de *adaptación* a lo nuevo y de *conservación* del patrimonio literario, reducen y alteran contenidos y lecturas, incurriendo en la misma incoherencia que pretende salvaguardar con su aparente pragmatismo.

Bibliografía

- ❖ Bombini, G: *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2009.
- ❖ Carbone, G (2003): *Libros escolares. Una introducción a su evaluación y análisis*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- ❖ Centrón, G; de Haro, M.V: *Literatura. Las miradas mítica, épica y trágica en textos literarios españoles, hispanoamericanos y argentinos*. Buenos Aires, Longseller Educación, 2010.
- ❖ Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior 4º año. Literatura. Versión preliminar.
- ❖ Kuentz, P: (1972): “El reverso del texto” en Bombini, G (comp.)(1992): *Literatura y Educación*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- ❖ Leibovich, E./ Yujnosvsky, C (2010): *Literatura. ES4*. Buenos Aires, Tinta Fresca.