

Rastros de la modernidad en la escuela y la educación literaria actuales

Mario García Stipancich

mario.garcia@fahu.uncoma.edu.ar

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue (Neuquén, Argentina)

Presentación y objetivos

El objetivo de este trabajo es explorar algunos rasgos de la modernidad que persisten en las instituciones educativas formales contemporáneas y observar su vinculación con maneras de abordar los textos literarios. El análisis está circunscripto en lo geográfico a Argentina y en lo epistémico al ámbito de la enseñanza de Literatura.

El recorrido propuesto consta de dos momentos. Las reflexiones de la primera parte giran en torno a la Pedagogía y las de la segunda a la Educación literaria. En primer lugar, indago en tres factores propios de la práctica educativa que, aún cuando han cambiado a lo largo del tiempo, conservan muchas de sus características fundacionales: el tratamiento visual de las corporeidades, el uso de la voz y el armazón discursivo. En segundo lugar, exploro tres formas de abordar los textos literarios que tienen o han tenido mayor o menor presencia en las aulas: la intelectualista, la afectiva y la sociocultural.

Pedagogía y modernidad: lo que se ve, lo que se oye, lo que discurre

La escuela, al igual que otras instituciones amalgamadas a los Estados modernos, no está constituida simplemente por un conjunto de edificios y de decretos gubernamentales. Se la ha dotado de, y ha ido adquiriendo y modificando sobre la marcha, un conjunto de convenios y formas de hacer, prácticas en definitiva, de las que toda la sociedad ha participado en mayor o menor medida (desde especialistas en educación hasta los propios educandos, pasando por sus familias y por una larga lista de instituciones interesadas en participar políticamente de la conformación de los lineamientos educativos, como por ejemplo la Iglesia y el FMI). Pero

siempre, al menos en su conformación moderna, el Estado ha sido el principal responsable de ejercer la tutela sobre la escuela.

Muchas tensiones atraviesan al fenómeno educativo. A continuación trataré de explorar materializaciones concretas, asociadas a la identidad eminentemente moderna (casi decimonónica) que aún conserva la educación en algunas de sus dimensiones. Me centraré en tres factores: cómo se perciben visualmente las corporeidades, qué espacio se le ha otorgado al uso de la voz, y qué formateo ha operado en los discursos. Trataré de orientarme, en la medida de lo posible, hacia la observación de la educación en Literatura.

El primer aspecto que me interesa destacar es de raigambre foucaultiana: el disciplinamiento de los cuerpos. Las resonancias son muy profundas, como podrá observarse más adelante. Por el momento, baste decir que los cuerpos han sido uniformados y sometidos a diversos protocolos institucionales para favorecer un proceso necesario según el proyecto modernizador, el de homogeneizar a sus agentes.

En Argentina, las maestras (que son mayoría) y los maestros de primaria llevan un guardapolvo, es decir, una prenda de trabajo (generalmente de color blanco) que los distingue y los homogeniza. Es decir, por debajo del guardapolvo quedan ocultas las diferencias, los estilos, las modas; acaso aquello que hace a la singularidad del cuerpo de cada sujeto. Estas diferencias se velan, se ocultan, pues es el cuerpo lo que debe ocultarse. (Bombini, 2018, p. 114)

El ocultamiento de los cuerpos mediante los uniformes es correlativo a una concepción de enseñanza como igualadora. Ha sido presentada como una de las formas de amortizar el impacto de las diferencias de clases sociales de quienes concurren a las escuelas. No ha dejado de ser ampliamente debatida, pero aún es defendida por un amplio sector de la sociedad.

Las diferencias sociales siguen filtrándose, no obstante, en la cotidianidad de las escuelas y también entre distintas instituciones. El guardapolvo blanco es emblemático de la educación pública mientras que en el sector privado podemos observar el uso de uniformes más sofisticados, a menudo asociados a instituciones concretas por la configuración de combinaciones específicas de colores.

Menos evidente, pero intrínsecamente asociado al primero, es el segundo aspecto que quiero destacar: el silenciamiento de la voz. Este es un fenómeno que tiene un origen previo a la constitución del sistema de educación pública y por tanto es de mayor alcance. Se trata de un cambio cultural asociado a la forma en que la población se vincula con los textos, que sufre una serie de cambios notables en la modernidad respecto de períodos anteriores:

Leer sin pronunciar en voz alta o a media voz es una experiencia ‘moderna’, desconocida durante miles de años. En otro tiempo, el lector interiorizaba el texto; hacía de su voz el cuerpo del otro; era su actor. Hoy, el texto ya no impone su ritmo al sujeto, ya no se manifiesta por medio de la voz del lector. Este retiro del cuerpo, condición de su autonomía, es un distanciamiento del texto. (De Certau, 1996, pp. 188-189)

Hablar de “silenciamiento” tal vez parezca excesivo, quizás sea preferible hablar de “domesticación”, puesto que la voz se emplea como herramienta fundamental de la práctica didáctica, tanto en la exposición docente como en el intercambio con y entre estudiantes. Sin embargo, sostengo el primer término ya que prevaleció un fuerte énfasis en el sistema educativo por borrar las diferencias de lectos (tales como dialectos, sociolectos, incluso cronolectos)¹².

En la cotidianeidad de las instituciones educativas se considera que un aula que funciona bien es aquella en la que prima el silencio. Esta concepción se profundiza conforme el nivel educativo del que estemos hablando: desde el bullicio tolerado en el nivel inicial y primario, al que se busca mantener bajo control, hasta el murmullo tímido, sobre el que se eleva la voz docente, de las aulas universitarias. Quién habla y cuándo lo hace conforman parte de las regulaciones básicas que impone el sistema, dejando en un segundo plano, pero no muy lejos de su esfera de control, el qué dice.

Sobre este último aspecto me explayaré a continuación, como tercer factor, quizás el más profundo, a tener en cuenta para comprender cuánto de moderno permanece en la educación actual. Se trata de las características del discurso pedagógico.

Por un lado, en Argentina desde fines del Siglo XIX el discurso escolar ha apuntalado la construcción ideológica de la patria y, a través de una cuidada selección de textos, abonó las características propias del nacionalismo. Participaron en ello eminentes figuras del ámbito de la

¹² Cfr. Carrió et. al. (2015). La lengua en el aula de lengua. En: *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Año 7, Volumen 7, septiembre de 2015.

cultura, tales como Ricardo Rojas y Leopoldo Lugones, quienes a través de sus textos de crítica literaria establecieron las bases del canon literario nacional. A la par, en las aulas fue operando el mencionado trabajo sobre la lengua que propició la prevalencia de ciertas formas dialectales (más ligadas a las formas españolas castizas) por sobre otras (tanto de poblaciones migrantes como de pueblos originarios).

La función nacionalista de la enseñanza de la lengua y la literatura es destacada por Rojas: “El profesor deberá hacer comprender a sus discípulos que en el idioma patrio están los elementos espirituales más duraderos de la tradición nacional” y deberá complementar con la enseñanza de la literatura, cuya “misión principal consistirá en la formación del concepto de que la literatura no es vano ejercicio, sino esfuerzo trascendental ligado a la existencia misma de la nación. Como consecuencia de ello cultivará el amor a la lectura y hará ver las razones de cultura personal y de civismo que den hacerles seguir el movimiento intelectual y artístico de su país, cualquiera sea la actividad a que más tarde se dediquen”. (Bombini, 2003, p. 93)¹³.

Así, se perfiló una red de valores sociales ligados a la nacionalidad que encontró sostén en un conjunto de protocolos escolares, tales como el saludo a la bandera, los actos conmemorativos o la utilización de escarapelas. La escuela fue configurándose como institución tutelar del civismo y propagadora de una noción de homogenización que, inadvertidamente para algunos, tenía mucho de segregación racial y social.

Por otro lado, en concatenación con lo anterior, la institución escolar se erigió como espacio de difusión del discurso de legitimación de una forma de cultura, que mediante este proceso quedó concebida como “la” cultura. Esto fue posible gracias a dos dispositivos institucionales fundamentales: la voz del docente y la letra impresa de los textos escolares. Ambos fueron decisivos al momento de instalar eso que Privat denomina “didáctica legitimista”:

El discurso del maestro o del manual constituye la referencia cultural y se esperan, ante todo, alumnos que entren en comunión -con discernimiento, sensibilidad, y emoción- con las obras o, al menos, con el discurso sobre las obras. (...) Por lo tanto, la lectura es, indisociablemente, un deber cultural y un deber escolar, ya que la ambición es la de velar por un interés ‘durable’ por la literatura. (...) Esta didáctica legitimista puede resumirse así: la salvación cultural está en la lectura de las grandes obras, en ellas mismas y por ellas mismas. (Privat, 2001, pp. 46-47)

¹³

Es importante aclarar que los procesos mencionados aquí no estuvieron exentos de cierta pugna en la que intervinieron muchas voces. En especial el problema de la conformación de una variedad lingüística estandarizada para nuestro país ha sido tema de controversia ya desde el siglo XIX. En el libro citado aquí puede apreciarse la complejidad del panorama, en la que no me detendré.

Educaciones literarias: el imperio del intelecto, el abandono afectivo, la práctica cultural

Pasemos ahora a observar tres formas de acercamiento a los textos literarios que han tenido su mayor o menor grado de difusión en el aula, ya sea mediante una larga tradición en el sistema educativo, ya sea que su inclusión en las dinámicas didácticas es reciente. En primer lugar abordaré la más clásica, y por tanto de mayor inserción, aquella que propicia un abordaje netamente intelectual.

Recuperando las formas en las que Nietzsche comprende la lectura, Jorge Larrosa (2003) explica que se puede leer con el cuerpo (hay lecturas que involucran no solo a los ojos, sino también al olfato, el gusto, el tacto, el oído, el vientre) y también leer como si se lo hiciera con herramientas, como un martillo o un bisturí. Pues bien, la primera de las formas sobre las que quiero referirme aquí sería aquella que utiliza este último elemento, ya que se trata de ejercer sobre los textos cierta práctica de disección, como si se tratase de una autopsia: detectar la forma que adquiere el narrador a través de las pistas que ofrecen los deícticos, restablecer la concatenación de hechos mediante la comparación del uso de las formas verbales, identificar la oración precisa que deviene en clímax, y otras prácticas similares orientadas a la tarea de interpretación.

La lectura así concebida es eminentemente escolar, pues muy poco tiene que ver con las formas en que circula la literatura por fuera de este ámbito. Con el tiempo, esta perspectiva intelectualista, en la que prima el componente analítico, aspecto derivado de las ciencias exactas que parte de la crítica integró como forma privilegiada de interactuar con el texto, encontró la manera de actualizarse mediante la inclusión del imperativo de que la lectura literaria puede (pero más bien debe) causar placer. Volvemos a Privat, que sintetiza esta combinación de la siguiente manera:

La escuela tiene una concepción fundamentalmente intelectualista (o cognitivista y textualista en su versión moderna) e individualista (o gratamente accesible y lúdica) del lector. En el primer caso, la ambición es que el alumno acceda al sentido instituido del texto legítimo; en el segundo, que el niño descubra el deseo del placer personal de leer. El lector como sujeto social y cultural poliforme apenas está entrevisto, y la práctica del libro como actividad de socialización cultural, poco tenida en cuenta. (Privat, 2001, pp. 53-54)

No es casual que esta concepción haya adquirido tanta presencia en el sistema educativo. Hay una multiplicidad de razones mediante las cuales podemos explicar este fenómeno, desde la ya mencionada labor de la crítica literaria (en especial el *New Criticism*, según afirma Karin Littau) hasta los mandatos curriculares que imponen la exigencia de establecer criterios de medición periódicos que alientan una cultura meritocrática. Aunque quizás la mayor razón se deba a que

Durante las últimas décadas del siglo XX se extendió una concepción de la educación denominada 'neoliberal', que redujo las finalidades educativas a un puro presente, erigiendo el consumo y la satisfacción inmediata en el sentido de la vida humana. Se difundió un modelo humano estereotipado a través de los medios de comunicación y el mercado en general, orientándose la educación de grandes sectores sociales hacia el consumo como única manera de procurar la realización humana y la satisfacción del deseo. (...) En el periodo neoliberal la orientación toma un giro hacia el 'tener para consumir' en el que se enfatiza la mercantilización de las relaciones sociales y con los objetos. (Puiggrós y Marengo, 2013, p. 14)

Dicho esto, podemos observar que a la forma de vincularnos con los textos literarios en el ámbito educativo que la Modernidad propició, se le agregaron nuevos imperativos a partir de la segunda mitad del Siglo XX, periodo a menudo caracterizado como Posmodernidad (Jameson, 1996). En este sentido, parece haber más bien una continuidad entre uno y otro periodo, antes que una disrupción. La institución educativa ha permanecido más o menos sin cambios en las últimas décadas, aunque hay una clara manifestación de malestar y crisis, que no deja de tener su resonancia en la educación literaria.

Es muy común percibir un alto grado de desconcierto en docentes noveles respecto a qué y cómo enseñar en el espacio de Literatura. Diferentes corrientes teóricas, a menudo opuestas, confluyen en los armazones curriculares de las distintas materias de los Institutos de formación docente y de las Universidades. Pareciera mantenerse la predominancia de la lectura con bisturíes, aunque convive con el de la lectura por placer (como derivación neoliberal de la anterior) e incluso con lecturas asociadas a las transmisiones de valores morales.

La paulatina introducción del modelo intelectualista e individualista operó desde la crítica mediante el desplazamiento de una forma de vincularse con el texto literario que pareciera más cercana a lo que acontece en el ámbito cotidiano, por fuera de la esfera escolarizante, donde prima una actitud afectiva frente a la obra. Esta operación es descripta en detalle por Karin Littau, quien, refiriéndose al periodo comprendido entre 1820 y 1920 afirma:

Parecería que en el curso de sólo cien años, el afecto ha sido arrancado del pedestal de lo sublime para transformarse en una falacia. Durante ese periodo, la figura del autor - fundamental en la teoría romántica- fue expulsada de la indagación literaria y el texto mismo pasó a ocupar el centro de la escena. (2008, p. 92)

Lo afectivo no solo fue desplazado sino incluso denostado y relegado o bien al ámbito privado o al de círculos de lectura de carácter informal. Tal vez podría aventurarse que este proceso fue provechoso para una institución educativa más interesada en formar mano de obra calificada que en ampliar los horizontes individuales de los sujetos, puesto que “la hipertrofia del intelecto -uno de cuyos signos es la creciente actividad interpretativa- implica al mismo tiempo una desactivación de los afectos, síntoma a su vez de un intelecto desomatizado y un texto desmaterializado.” (Littau, pp. 161-162). Sin embargo, en los últimos años se han visibilizado investigaciones en las ciencias sociales que recuperan estos temas en lo que se ha dado en llamar “giro afectivo”, desde donde se busca difuminar delimitaciones muy marcadas en las perspectivas cognitivistas.

También, en el campo específico de la Didáctica de la Literatura se han pronunciado otras voces que refuerzan no solo el trabajo desde las subjetividades sino que además resaltan el carácter social de la literatura, a contrapelo de la clásica concepción del lector aislado y silencioso. Es aquí donde entraremos en la tercera forma de acercamiento a la literatura, que denominaremos como práctica cultural (o sociocultural), apelando a una categoría utilizada por Elsie Rockwell:

Lo fundamental es concebir las actividades del aula como prácticas culturales que integran no sólo las maneras de leer construidas para los propósitos de la enseñanza escolar, sino también aquellas derivadas de otros ámbitos sociales. La cultura escolar está atravesada por procesos sociales y políticos originados fuera de la escuela. También es esencial reconocer que en todo momento queda abierta la posibilidad de la invención cotidiana de nuevos usos y sentidos de los textos recibidos. (Rockwell, 2005, p. 29)

Desde esta concepción se habilita la integración, en la práctica educativa, del acervo literario y cultural que puedan aportar todas las personas participantes, tanto docentes como estudiantes. Se trata de una forma de vinculación con los textos más ligada a los sentidos que podemos asignarles tanto colectiva como individualmente, mucho más significativa que una indagación meramente interpretativa. Además, cuenta con la importante ventaja de considerar una

escolarización inserta orgánicamente en la sociedad, y no como un armazón institucional que funge de usina ideológica; este punto es de vital importancia, pues abre la puerta a una construcción más democrática y participativa de la escuela.

Por supuesto, esta concepción de enseñanza literaria actualmente se emplea en algunas clases de Lengua y Literatura, pero aún no parece contar con la suficiente presencia, incluso considerando que su andadura teórica lleva varios años de circulación en nuestro país¹⁴. Las tradiciones modernas tienen mucha persistencia y las nuevas pedagogías requieren de mayor difusión en los ámbitos de formación docente.

Es importante detenernos a reflexionar acerca de la circulación de la literatura en la sociedad por fuera de la escuela y cómo esta última encastra en esa dinámica. Privat realiza tres observaciones que sirven de puntapié para esbozar el panorama: en primer lugar, afirma que “la literatura más leída es la menos enseñada y la más desvalorizada”; luego se interroga acerca del tipo de obras seleccionadas para la conformación de los ciclos lectivos y propone orientarse más hacia un corpus que priorice “dificultades variadas y ambición cultural” antes que una “lógica patrimonial o de propensión cultural” (Privat, 2001, p. 56).

En tercer lugar, destaca que las obras literarias que el mercado ofrece al sector juvenil no deben ser despreciadas, puesto que despiertan la curiosidad intelectual y pueden cumplir el rol de puentes hacia obras más complejas y desafiantes. Esto debe considerarse con criterio, porque no se trata de incluir *bestsellers* y rendirse ante los imperativos del mercado, antes bien consiste en darle espacio y poner en valor los parámetros culturales con los que ya cuentan quienes están en nuestras aulas, y desde allí tender hacia una expansión de su panorama. Metodológicamente, el factor lúdico cobra un rol preponderante:

Se trata de maneras de leer que exigen el recurso a las obras, autorizando una apropiación personal y gradual de los textos (y de los gestos) de la cultura culta. En efecto, la producción de escritos de ficción o más funcionales (en la escuela y fuera de ella) puede poner a los alumnos en relaciones lúdicas y productivas respecto de la práctica de los textos. (Privat, 2001, p. 62).

¹⁴ Ya en 2008 Gustavo Bombini afirmaba que “Uno de los posibles caminos (...) consiste en asumir una mirada sociocultural que permita reconocer escenas diversas en cuanto a sus participantes, su localización, su impacto, experiencias en las que la lectura se presenta como un valor y sobre la que los sujetos ponen expectativas diversas.” (Bombini, 2008, p. 27)

Conclusiones

En el transcurso de este ensayo se propuso un recorrido que inició con el análisis de algunas prácticas culturales propias de la escuela moderna, cuya presencia aún podemos vislumbrar en la actualidad, y continuó con la observación de perspectivas teóricas que propician distintas dinámicas de enseñanza de Literatura. En esta segunda sección se destacó la centralidad epistémica de la perspectiva intelectualista en la escuela de raigambre moderna y su derivación neoliberal orientada al deber del placer; mientras que se pudo observar la presencia, aún opacada, de formas de abordaje cuyo tratamiento en el marco de la didáctica específica es más reciente, y que centran la lectura en el impacto afectivo, por un lado, y en la inserción sociocultural, por el otro. Ambas fundamentan este acercamiento en la necesidad de tratar los textos literarios de una forma más orgánica respecto a cómo nos vinculamos con ellos por fuera del aula y a integrar la dimensión subjetiva y colectiva del grupo de estudiantes, que son, en definitiva, quienes se encuentran en el centro del quehacer pedagógico.

Bibliografía

- Arfuch, L. (2015) El 'giro afectivo'. Emociones, subjetividad y política. En: *de Signis*, Nro. 24: 245-254.
- Bombini, G. (2003) *Los arrabales de la literatura. La Historia de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria en la Argentina (1870-1960)*. Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- (2008) La lectura como política educativa. En: Número Monográfico *Perspectivas en torno a la lectura*, Nro 46.
- (2018) "Prácticas de lectura: una perspectiva sociocultural". En AAVV: *Lengua y literatura. Prácticas de Enseñanza, perspectivas y propuestas*. Santa Fe. Ediciones UNL. Universidad Nacional del Litoral. 2006, incluido en: Bombini, G. Miscelánea. Noveduc.
- Carrió et. al. (2015) La lengua en el aula de lengua. En: *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Año 7, Volumen 7, septiembre de 2015.
- De Certeau, Michel (1996) La lectura: una cacería furtiva. En *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana, pp. 177-189.

- Dussel, I.; Ferrante, P.; Pulfer, D. (comps.)(2020) Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. En: *La educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE Editorial Universitaria.
- Jameson, F. (1996) *Teoría de la posmodernidad*. Trotta.
- Larrosa, J. (2003) Leer en dirección a lo desconocido. Nietzsche. En: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre lectura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Littau, K. (2008) *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires: Manantial..
- Privat, J.-M. (2001) Sociológicas de la didáctica de la lectura. En. *LuLú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, Año 1, nro. 1, Editorial El hacedor.
- Puiggrós, A.; Marengo, R. (2013) *Pedagogías: reflexiones y debates*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Rockwell, E. (2005) La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares. En: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Año 3, Nro. 3, pp. 14-15. El Hacedor-Jorge Baudino Editores.