



Actas de las Jornadas Internas de Investigadores en Formación del Departamento de Letras 2015

Universidad Nacional de Mar del Plata, ISBN 978-987-544-699-1

Cosmovisiones de fin de ciclo: una lectura de los Diseños Curriculares de sexto año

Marinela Pionetti¹

Universidad Nacional de Mar del Plata-CELEHIS
marinelapionetti@gmail.com

Resumen:

Una de las cualidades de los Diseños Curriculares vigentes para Literatura en las escuelas medias de la provincia, radica el criterio de orden que rige selección de textos propuestos para ser leídos en el año escolar. La organización se realiza a través de distintas cosmovisiones, que deja de lado el esquema tradicional de la Historia Literaria e instaura una nueva perspectiva de abordaje para lectura literaria en el Ciclo Superior. Esta noción, procedente de la hermenéutica ha sido abordada también desde el campo de la antropología cultural, cuyos postulados ofrecen herramientas que nos permiten analizar los nuevos programas y reflexionar en torno a la selección de obras y autores propuestos en los Anexos de textos sugeridos para cada año. En esta ocasión, proponemos revisar algunas particularidades del corpus previsto para sexto año (donde se revisan formas alegóricas, de ruptura y experimentación), atendiendo a la propuesta de los (escasos) manuales confeccionados hasta el momento y a la posibilidad de incorporar ciertos escritores argentinos contemporáneos -como Juan Sasturain- en la nueva categoría de orden.

Palabras clave:

Cosmovisión

Manual

Enseñanza

Alegoría

Literatura argentina

¹ Prof. en Letras. Ayudante Graduada en Didáctica Especial y Práctica Docente de Letras. Pertenece al grupo Cultura y Política en Argentina, dirigido por la Dra. Mónica Bueno y del grupo de investigaciones en Educación y Lenguaje, cuyo proyecto actual dirige la Dra. Carola Hermida.

Entre las modificaciones más significativas introducidas por los Diseños Curriculares en el área de Lengua y Literatura en la provincia de Buenos Aires, se encuentra la renovación del paradigma que rige la selección de los textos para el Ciclo Superior. Allí, donde las PL especifican su estudio en el ámbito de la Literatura, la distribución se organiza en torno a la noción de *Cosmovisión*, dejando de lado el esquema tradicional de la Historia Literaria e instaurando la nueva perspectiva desde la cual se desenvuelve la lectura literaria la escuela secundaria.

Teniendo en cuenta las implicancias ideológicas que conlleva la implementación de determinados modelos para la enseñanza literaria y su relación con la difusión de valores transmitidos a través de la escuela, nos interesa revisar el funcionamiento de la idea de *Cosmovisión* en los nuevos diseños. Nos detendremos en especial, en el correspondiente a sexto año, último del ciclo, para el que se prevé el estudio de formas alegóricas, de ruptura y experimentación, atendiendo al diálogo que establecen sus lineamientos con la adaptación que proponen los nuevos manuales escolares y a la posibilidad de incorporar lecturas no sugeridas en ambos.

Leer cosmovisiones

La propuesta de organizar la lectura en *Cosmovisiones* trae consigo un cambio fundamental en cuanto al paradigma de base, puesto que se trata de una noción procedente de la hermenéutica de Wilhelm Dilthey, presente en su obra *Einleitung in die Geisteswissenschaften* ("Introducción a las Ciencias de la Cultura", 1914), quien sostenía que la experiencia vital estaba fundada en el conjunto de principios de la sociedad y

de la cultura en que el hombre se había formado. Las relaciones, sensaciones y emociones producidas por la experiencia peculiar del mundo en el seno de un ambiente determinado contribuirían a conformar una cosmovisión individual. Así, todos los productos culturales o artísticos serían a su vez expresiones de la cosmovisión que los crease; la tarea hermenéutica consistiría entonces, en recrear el mundo del autor en la mente del lector. El término fue adoptado por las ciencias sociales, donde se emplea traducido y en su forma alemana original.

Se trata de una noción compleja cuya delimitación y alcances no están precisados en los nuevos diseños, que presentan como única referencia las reflexiones de Teresa Colomer, para quien el texto literario, como discurso secundario, "ostenta 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" (DC, 2007: 25), y establece una suerte trayectoria evolutiva entre lectura, pensamiento y sociedad al considerar 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". Siguiendo esta línea, el estudio de la Literatura en el Ciclo superior se inicia en 4º año con las formas míticas, épicas y trágicas, continúa en 5º con la cosmovisión realista, fantástica y maravillosa y finaliza en 6º con miradas alegóricas, de ruptura y experimentación. A su vez, cada diseño contempla un *Anexo de textos sugeridos* para orientar la selección de lecturas y modos posibles de abordaje en el aula.

Por su parte, en *La interpretación de las culturas*, Clifford Geertz (2003) dedica un capítulo a la interpretación del *ethos*, la cosmovisión y el funcionamiento de los símbolos sagrados en diversas culturas. Distingue los aspectos morales (y estéticos) y sus elementos de evaluación, bajo el nombre de *ethos*, mientras que sus aspectos cognitivos y existenciales se han designado con el nombre de cosmovisión o visión de mundo (118) y puntualiza:

El *ethos* de un pueblo es el tono, el carácter y la calidad de su vida, su estilo moral y estético, la disposición de su ánimo; se trata de la actitud subyacente que un pueblo tiene ante sí mismo y ante el mundo que la vida refleja. Su cosmovisión es su retrato de la manera en que las cosas son en su pura efectividad; es su concepción de la naturaleza, de la persona, de la sociedad. La cosmovisión contiene las ideas más generales del orden de ese pueblo. Los ritos y la creencia religiosa se enfrentan y se confirman recíprocamente; el *ethos* se hace intelectualmente razonable al mostrarse que representa un estilo de vida implícito por el estado de las cosas que la cosmovisión describe, y la cosmovisión se hace emocionalmente aceptable al ser presentada como una imagen del estado real de las cosas del cual aquel estilo de vida es una auténtica expresión. (2003: 118)

Si la idea de cosmovisión se asocia a las cualidades propias del contexto socio-cultural en que son producidos sus símbolos y manifestaciones artísticas, será necesario tener en cuenta la procedencia cultural de los textos literarios elegidos para leer en la escuela secundaria. Esta caracterización, leída superficialmente,

corre el riesgo de ser reducida al estudio de obras y autores en función de la nacionalidad, cuestión que permitiría la existencia de remanentes del modelo historiográfico previo. En este sentido, creemos oportuno revisar los lineamientos principales del Diseño Curricular previsto para sexto año, con especial atención a las formas alegóricas, y a la tensión que surge entre el carácter optativo del *Anexo* y la dimensión prescriptiva del documento. Tensión que se incrementa al observar la “ley de usufructo” (Bombini 2009) ejercida por los nuevos manuales, tercera pata de una tríada indisoluble en que se asienta la enseñanza literaria escolar.

Alegorías del *Anexo* al manual

Entre las recomendaciones para la selección de las obras literarias pertenecientes a las cosmovisiones previstas para sexto año, el diseño prescribe

- Las formas cómicas (humorísticas) y sus variantes: la parodia, la sátira, la ironía, la farsa en la Literatura española y argentina.
- *La literatura alegórica en España y en Latinoamérica*
- La ruptura y experimentación en Latinoamérica, en poesía, narrativa y teatro. Las distintas vanguardias (DC. ES.6: 26. Cursiva nuestra)

Clasificación que acusa, en principio, una mirada geocultural de la selección, que prioriza la selección de literatura de habla hispana y, en el caso específico de la alegoría, a España y Latinoamérica, primera restricción a la delimitación de un futuro corpus. Se especifican “ejemplos de orientación para el tratamiento del corpus del año” donde la cosmovisión alegórica se remite a

- La literatura alegórica medieval española. Las moralidades del teatro.

- El alegorismo español del siglo XV.
- *La literatura alegórica en la narrativa argentina contemporánea.*
- Las fábulas contemporáneas en Latinoamérica. (DC. ES.6: 27. cursivas nuestras)

Así, se traza un arco que contempla desde las alegorías españolas medievales hasta la narrativa contemporánea argentina, lugar al que nos interesa llegar. No obstante la amplitud de esta línea, y en busca de “orientar” un poco más al docente *autor* del currículum (Gerbaudo 2011), el diseño enuncia una serie de *Textos sugeridos*, para abordar las cosmovisiones correspondientes al ciclo. En esta lista, en lo relativo a la alegoría, encontramos desde *El Lazarillo de Tormes* hasta *Adán Buenosayres* y *El banquete de Severo Arcángelo* de Leopoldo Marechal pasando por *El reino de este mundo*, *Los pasos perdidos* de Alejo Carpentier y *Pedro Páramo* de Rulfo. En cuanto a poesía y teatro, sólo se mencionan nombres de autores entre los que se especifican los “Poemas satíricos/ humorísticos de: Alberti, Rafael, de Quevedo, Francisco, García Lorca, Federico, Goytisolo, José Agustín, entre otros” y finalmente, se pauta una serie de revistas publicadas desde la década de 1920 en Buenos Aires, que permiten revisar la trayectoria de la vanguardia en nuestro país a través de escritos políticos y manifiestos de sus autores. Sin necesidad de transcribir la lista entera (que puede consultarse y descargarse en: www.abc.gob.ar), es fácil reconocer que las “sugerencias” priorizan el abordaje de formas vinculadas con la ruptura y la experimentación, dejando la búsqueda de formas alegóricas mayormente a cargo del profesor.

En vistas de que la mayor producción de manuales actualizados se ha destinado al ciclo básico de la ES, es escaso el panorama de los que podemos revisar pensando en el recorte propuesto

en esta ocasión.² Sin embargo, la política de distribución de textos de lectura por parte del gobierno ha provisto las bibliotecas escolares con cantidad de textos literarios y manuales, entre treinta y cuarenta ejemplares de cada volumen. Así, el último envío del Ministerio de Educación incluyó para sexto, *Literatura. Los territorios alegóricos, humorísticos y de experimentación* de editorial Mandioca, una editorial relativamente nueva y en ascenso en el campo de la edición escolar, desprendida de lo que fuera la conocida Cántaro.³ La profusa distribución y las posibilidades de uso que esto supone, nos convoca a atender al modo en que esta editorial presenta el abordaje de la cosmovisión alegórica, los autores y textos seleccionados, y el diálogo que establece con los lineamientos del diseño curricular.

En primera instancia, cabe llamar la atención en la salvedad que propone el subtítulo de la edición al modificar la noción de *cosmovisión* por la de *territorio*, con lo cual, podemos pensar, el tratamiento de los textos quedará eximido de responder al término original, a menos que consideremos que se los propone como sinónimos. Veamos.

En el interior del manual los temas son presentados sin referencia a la idea de cosmovisión y los espacios dedicados a la alegoría son el capítulo I, III y VI. En el primer caso, a las “Alegorías de la muerte” –título del apar-

² Las editoriales que han confeccionado manuales para el Ciclo superior son Santillana, y su serie Saber es clave, Mandioca y Longseller, pero en general, son vendidos con pedido previo, según nos anuncian libreros de la ciudad de Mar del Plata.

³ En su página web, la editorial se presenta como “Estación Mandioca de Ediciones s.a. (...) Una genuina editorial argentina. En ella se reúne un equipo de gente (fundadores y cofundadores de Asís, Cántaro y Puerto de Palos) en un proyecto común bajo la certeza de que la educación constituye el mejor nutriente social para un ser humano libre.” Ver: www.estacionmandioca.com

tado— que coloca en el centro las *Coplas a la muerte de mi padre* de Manrique, prioridad que acusa cierto hispanismo y dialoga con la premisa del diseño que prescribe la lectura de “la literatura alegórica medieval española”, se las relaciona con fragmentos de *Mediante una carta violeta* de Saramago y de *Lo absurdo y el suicidio* de Camus, propuesto como texto de estudio y donde se asocia la muerte a su significación filosófica mediante consignas que solicitan a los alumnos “Expliquen las razones por las que Camus sostiene que el suicidio es un *problema filosófico*” (Sampayo 2013: 24 cursivas en el original), pero cuyo análisis no va más allá de esto. Alternativamente, se mencionan películas y pinturas de la llamada “literatura mortuoria”, analizadas desde pequeños espacios teóricos. La alegoría es definida, básicamente, como figura retórica, “que representa una idea abstracta a través de símbolos para una mejor comprensión” (Sampayo 2013: 13) y se ilustra su carácter representativo afirmando que “en la copla III, Manrique toma la vida como un río y a la muerte como el mar” y “a lo largo del tiempo la muerte ha sido alegorizada de muchas formas pero la representación más común y conocida en la del **esqueleto con una filosa guadaña**” (Sampayo 2013: 13 negritas del autor). Es decir que, el tratamiento alegórico de la muerte se realiza en este capítulo a través de la idea de representación y/o metáfora, un uso particular con vistas a lo general, tal como era considerada por los poetas románticos (Goethe).

Un uso semejante encontramos en los capítulos siguientes, pero asociado a la historia y la literatura argentina bajo el lema de “Alegorías del poder” que traza un arco que se inicia en el capítulo III bajo la figura de Rosas y culmina en el VI con la de Perón, ambos personajes nucleares de sus sendos apartados. Una suerte de paralelismo

que delimita una trayectoria genealógica entre historia y literatura argentina del siglo XIX y XX, y simultáneamente, sugiere un canon representativo de ambos contextos. No extraña que la alegoría del poder en Rosas se inicie con “El matadero” de Echeverría como texto por antonomasia asociado a la relación literatura /poder en nuestro país. Esta relación continúa con pasajes de *La princesa federal*, novela histórica argentina y con “Echeverría y el lugar de la ficción” de Ricardo Piglia, como texto de estudio que ofrece una doble legitimación del material presentado en tanto crítico y objeto resultan indiscutibles en el campo literario argentino. El capítulo VI, coloca en el centro la figura de Perón, más contemporánea y polémica, alegorizada desde otra perspectiva, con mayor distanciamiento y otro uso de este recurso. Mientras la alegoría del poder en Rosas era abordada desde una obra contemporánea a su gobierno, la de Perón toma como escenario la América precolombina y como protagonistas a un grupo de nativos que se rebelan ante los abusos del cacique. *Los indios estaban cabreros* de Agustín Cuzzani, inicia el capítulo como alegoría crítica del sistema capitalista y de “la concentración del poder político en la figura de Juan Domingo Perón” (Sampayo 2013: 102). No obstante, su imagen es abordada como eje de reflexiones sobre la nacionalidad y, por ende, como alegoría de ella misma, lectura posible merced a los fragmentos del “Capítulo séptimo” de *Adán Buenosayres*, (el viaje a la ciudad de Cacodelphia), incorporación que satisface la propuesta de los *Textos sugeridos* del Diseño y donde el propio autor ha explicitado su sentido alegórico, completad con la referencia dantesca al descenso a los infiernos homologando los nueve barrios porteños que recorre Adán con los nueve círculos del infierno de la *Divina Comedia*. En este sentido, cabe recordar que uno de

los sentidos que tenía la obra del poeta italiano era el “alegórico”, “aquel que se esconde bajo el manto de estas fábulas, es una verdad oculta bajo una bella mentira” (Abbagnano 1995), que definía en relación con el sentido literal, moral y anagógico, necesario para leer su obra. “Un día peronista” de María José Punte cierra el capítulo, pone en el centro la figura de Perón e instala el carácter indiscutible de su figura como cristalizadora de la idea de poder, junto con el de la producción literaria surgida en torno a su figura durante el siglo XX, procedimiento sostenido mediante el paralelismo con la figura de Rosas, y el canon literario a que dio lugar a generación de 1837.

Así, aunque someramente, es posible ver cómo la cosmovisión alegórica en el manual elabora una imagen de comunidad que enlaza la tradición medieval hispánica con la Argentina de los siglos XIX y XX, primero bajo la figura abstracta de la muerte y luego, en la representatividad de las figuras de Rosas y Perón, como alegorías del poder en nuestro país. Si coincidimos con Geertz en que “la cosmovisión se hace emocionalmente aceptable al ser presentada como una imagen del estado real de las cosas del cual aquel estilo de vida es una auténtica expresión” (2003: 118), conviene preguntarnos cuál es el *ethos* que corresponde a la cosmovisión representada en el manual y en qué medida se ha desprendido la idea de cosmovisión del modelo historiográfico si, precisamente, la relación que establecen las tres unidades concedidas al tratamiento de la alegoría se realiza en función de la nacionalidad y la cronología. O bien, ¿cuál es el sentido de proponer lecturas alegóricas sobre el poder y la muerte para representar cosmovisiones en nuestra lengua? Creemos que vale la pena hacernos estas preguntas a la hora de abordar contrapuntísticamente diseños curriculares y manuales actuales, y

de proponer lecturas a nuestros alumnos, que ahora se encuentran más a mano que nunca.

Alegorías según Juan Sasturain: *Los Galochas*

Si bien los textos del *Anexo* son sugeridos, en el manual estas sugerencias parecen revestir la cualidad de prescriptas (tal es el Diseño) en tanto, como vemos, lo sugerido en los documentos está en los libros. Pero también es posible hacer uso de la libertad que habilita la sugerencia y proponer, dentro de lo que el diseño denomina “*literatura alegórica en la narrativa argentina contemporánea*” (DC: 27), una serie de textos que, creemos, pueden incluirse dentro del corpus de lecturas para sexto año. Nos referimos, en esta ocasión, a *Los Galochas*, de Juan Sasturain, un escritor cuya producción narrativa, periodística, televisiva y de recursos escolares,⁴ contrasta con la ausencia de lectura en las aulas. El libro en cuestión consta de una serie de historias enmarcadas en un relato mayor hilvanadas por la investigación del profesor Augusto Mercapide sobre los Galochas, un pueblo “suplente”⁵ cuyos habitantes –perdida su lengua, su escritura y sus costumbres–, han quedado diseminados por todo el mundo. El pueblo galocha en sí, protagonista de cada relato opera alegóricamente, no ya en el plano de lo nacional o lo cronológico, sino que res-

⁴ Son conocidas las revistas *Fierro* y *Picado grueso* dirigidas por él, como también la serie de programas *Ver para leer*, obras como *Zenitram*, *La mujer ducha*, *Parecido S.A.*, *Dudoso Noriega*, entre otros y una vasta producción de textos periodísticos.

⁵ Aquí reconocemos un primer indicio del funcionamiento de la alegoría en *Los Galochas*, por cuanto, aunque en el mismo narrador niegue la relación, el carácter de suplente del pueblo remite necesariamente a la pasada de moda, “galocha”, un calzado postizo empleado para no ensuciar el otro, oficial, con barro.

ponden a un concepto de alegoría más cercano al observado por Benjamin al analizar el *Trauerspiel* alemán, “no como una lúdica técnica de imágenes sino como expresión, así como el lenguaje e incluso la escritura son expresión” (2012: 205). Así, los Galochas, en su carácter de pueblo suplente, que carece de los atributos para constituirse en nación –raza, lengua, territorio y tradición– responden a cualidades, hábitos y costumbres de los hombres, sin significación aparente, pero que forman parte de la vida en comunidad, que sintetizan modos de hacer y de actuar que trascienden la idea de nacionalidad en términos modernos.

La alegoría, entendida en su carácter temporal y, por esto mismo, distinta del símbolo,⁶ elimina las fronteras cronológicas y funciona como modo de reflexionar allende su carácter representativo y uso retórico. Benjamin (2012) considera la alegoría en su cualidad de poder significar cualquier cosa independientemente de su original acepción y, hace de ella una alternativa para hacer y pensar filosóficamente, “en tanto que el símbolo atrae hacia sí al hombre, lo alegórico, desde el fondo del ser, le sale al encuentro de la intención en el camino descendente de ésta y, de este modo le golpea en la cabeza” (227). Así, los objetos, situaciones y acontecimientos concretos del mundo se convierten en material plausible de responder a cuestionamientos filosóficos,⁷ de

convertirse en modos de pensar la realidad. En este sentido, creemos, puede considerarse el funcionamiento de la alegoría que opera en *Los galochas* que, al trascender la idea de nacionalidad, amplía el horizonte de la cosmovisión en la que incluimos su lectura.

Además de pueblo suplente, los Galochas son “gente exagerada”, cualidad que contribuye al funcionamiento de la alegoría. La exageración, lo desmesurado de sus empresas, pensamientos y decisiones serán las que “golpean la cabeza” del lector y provocan la reflexión. Así, podemos reconocer en “Azimut, el extraviado”, un modo de empezar a pensar el inicio de la sociabilidad; en “Tampoco, el renegado”, los usos del poder; en “Rimichi, el inofensivo”, el fundamentalismo ecológico; en “Pelafustán, primero y último tiarca de los Galochas”, los criterios de organización parental; en “Mamotreto, el ordenador incansable”, principios de organización social, en “Suspiria, la sentimental, maestra de maestros”, el funcionamiento (y problemas) del sistema educativo; en “Matienzo, el domador permisivo”, el uso del tiempo en el sistema capitalista. En cada historia hay un prototipo de conducta en el que cualquiera puede reconocer a un miembro de su comunidad, a sí mismo e identificar en lo “exagerado” de su comportamiento, la arbitrariedad de comportamientos sociales legitimados. Son cuentos como astillas, que instan la reflexión sobre la vida cotidiana en la sociedad de (o no) pertenencia. Un uso particular del humor y ciertos giros del lenguaje acerca al lector y acentúan la expresividad de la alegoría, su capacidad reflexiva.

Así, estos textos permiten abordar la alegoría más allá de su uso retórico, en relación con la noción de cos-

⁶ Cuestión que Benjamin analiza por extenso en relación con el uso de la alegoría en el drama Barroco Alemán, tomando distancia del concepto que tenían los clasicistas y románticos, en detrimento de la alegoría como forma de expresión. A partir de allí y del carácter fundamentalmente temporal que encuentra en la alegoría (a diferencia del símbolo), reflexionará sobre el uso que Baudelaire, el poeta de la modernidad, opera sobre ella.

⁷ En este sentido, ha sido clara la reminiscencia de Benjamin al uso que Baudelaire hace de la alegoría en su poesía, al ver en ella el medio que la modernidad provoca un cambio de valores

producido en los valores de la sociedad: un objeto deviene en alegoría cuando se convierte en mercancía y pasa a significar en función de su valor en el mercado.

movisión propuesta los Diseños Curriculares, trascendiendo la idea de nacionalidad o la cronología como criterio de orden para leer literatura. A través de un conocimiento minucioso de las historias que conforman *Los galochas* es posible un acercamiento a la alegoría como modo de reflexión en el espacio de una cosmovisión entendida como “retrato de la manera en que las cosas son en su pura efectividad; su concepción de la naturaleza, de la persona, de la sociedad” (Geertz 2013: 118).

Referencias bibliográficas

- Benjamin, W. (2012). “Alegoría y Trauerspiel”. En *Origen del Trauerspiel alemán*. Buenos Aires: Gorla, 201-281.
- Bombini, G. (2009). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- _____ (2011): *Los arrabales de la literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Buenos Aires, Gedisa.
- Gerbaudo, A. (2011): “El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria”. En Gerbaudo, A. (dir): *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral. Homo Sapiens, 17-27.
- Sampayo, Romina, y otros (2013): *Literatura. Los territorios alegóricos, humorísticos y de experimentación*. Buenos Aires, Mandioca.
- Sasturain, J. (2013). *Los Galochas. Esa gente exagerada*. Buenos Aires: De Bolsillo.