



Reflexiones en torno a lo mítico en el aprendizaje y enseñanza de la Lengua y la Literatura: el paso del mítos al lógos, lo universal y lo particular y las reapropiaciones en las intervenciones escolares

Iván Manuel Giorgieff*

Del *Mythos* al *Lógos*: la experiencia sagrada, el método científico y los diseños curriculares

En su obra *Mito y Realidad*, Mircea Eliade postula –en un intento de definición que pueda abarcar todos los tipos y funciones de lo mítico en las diferentes sociedades– que el mito “es una realidad cultural extremadamente compleja, que puede abordarse e interpretarse en perspectivas múltiples y complementarias” (Eliade, 1991, p. 6). La caracterización de Eliade da cuenta de una posición crítico-metodológica que reconoce la importancia de entender y analizar los mitos como algo más que como meras “historias falsas” o “fccionales”. Para el filósofo e historiador rumano, estos pueden ser (y de hecho son, han sido y serán) “vividos”. Se trata de una “experiencia verdaderamente <<religiosa>> puesto que se distingue de la experiencia de la vida cotidiana” (Eliade, 1991, p. 12). Este distanciamiento no excluye, naturalmente, la influencia de lo mítico en la condición subjetiva y social del sujeto, sino que reconoce la sacralidad de su experiencia y la necesidad de “evocarlo”, “experimentarlo”, “revivirlo” y “reencontrarlo”. La postura adoptada por Bronislav Manilowski (1926) recuperada por Mircea Eliade reconoce la esencialidad del mito para la “civilización” humana al definirlo como una “realidad viviente” que determina la vida inmediata y los destinos de la humanidad (Eliade, 1991, p. 12).

La experiencia sacra (*hierós*) del mito también es recuperada por José Carlos Bermejo Barrera en *Historia de la filosofía antigua*, sobre la que postula que “al narrar un mito el poeta accede a un nuevo reino, al reino de la verdad (*alétheia*) y supera las barreras que son características de la condición humana, que está definida por la temporalidad” (Barrera, 1997, p. 24). De esta manera, las “verdades especiales” que

* Iván Manuel Giorgieff es un estudiante avanzado del Profesorado y de la Licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). Ha participado en cursos, seminarios y jornadas orientados a la Filología Clásica. En 2023 ganó el primer puesto en la categoría “estudiantes de grado” en el concurso nacional organizado por la Asociación Argentina de Estudios Clásicos con el trabajo “Las *sphragídes* en *Metamorfosis* 15 y en *Amores* 1.15: el anuncio de la inmortalidad y la vida eterna”. También obtuvo la beca para estudiantes de grado (ISAP-DAAD) para estudiar en la Bergische Universität Wuppertal durante el semestre de verano.

ivan.giorgieff1005@gmail.com

otorga el mito remiten a aquel que las enuncia a una suerte de “tiempo primordial” o “tiempo fabuloso de los comienzos” –el del origen, puesto que todo mito narra cómo algo ha sido creado, cómo algo llega a ser [1]– que se diferencia tanto de la temporalidad como de la experiencia de la cotidianidad.

Por su lado, el antropólogo francés Claude Lévi-Strauss, en su obra *Mito y significado*, debate con aquellas posturas y corrientes críticas que, a partir del advenimiento y primacía de la ciencia positivista del siglo XVII, conciben a la mitología como un “producto de mentes supersticiosas y primitivas” (Lévi-Strauss, 1978, p. 17). La propuesta de Lévi-Strauss radica en señalar que, en vez de concebirlo como un tipo de pensamiento “inferior” al de la ciencia positivista, deberíamos entenderlo como “un tipo de pensamiento *fundamentalmente diferente* del nuestro” (Lévi-Strauss, 1978, p. 38). De acuerdo a su perspectiva, el pensamiento de los “pueblos ágrafos” –pues parece resistirse a aceptar la denominación “pueblos primitivos” tanto a causa de la connotación negativa que subsume tal adjetivación como a causa de que lo “primitivo” parece no tener lugar (es decir, se negativiza y se esconde) en un tipo de sociedad “avanzada”– debe entenderse como un “pensamiento desinteresado” (ya que implica la “necesidad” o el deseo de comprender el mundo circundante, su naturaleza y su sociedad) [2] y un “pensamiento intelectual” (pues responde a su objetivo de comprensión total a través de medios intelectuales, tal como haría un filósofo o un científico).

Es así como, salvando las diferencias entre las definiciones postuladas por Mircea Eliade, José Carlos Bermejo Barrera y Claude Lévi-Strauss, podemos dar cuenta de un tipo de orientación teórico-metodológica que recorre (y funciona a modo de hilo conductor) las tres obras antes aludidas: la idea de que el mito debe ser entendido como una experiencia sagrada y como una “realidad cultural” distinta al método positivista [3], con sus propias lógicas (rituales, temporales, dimensiones actuantes, etc.) y sus propias justificaciones. Además, el hecho de que los tres autores postulen ejemplos concretos de sociedades o “tribus” en las que el mito es vivido y experimentado –la tribu Cherokee, los Pawnee, los “indígenas de Togo”, los Karadjeri (Eliade, 1991: pp. 7-8), los Kootenay o los Tupinambás (Lévi-Strauss, 1978, pp. 55-56) –exhibe la pervivencia de los mismos en nuestra temporalidad (el más acá), sin relegarlos a un tiempo pretérito y desligado por completo de las formas de socialización actuales [4].

Sin embargo, si nos desplazamos al ámbito de la educación primaria y secundaria (espacios en los cuales la transmisión y enseñanza de los mitos se vuelve pragmática y tangible), podemos dar cuenta de cuáles son las cosmovisiones que imperan y predominan en la enseñanza escolar en relación con las conceptualizaciones sobre la literatura. Tal como postula Mariana Provenzano en su artículo

“Presupuestos acerca de las prácticas de lectura en documentos oficiales de la provincia de Buenos Aires: sobre canon, literatura y experiencia” (2016), los objetivos y lecturas planteados en el diseño curricular (DC) de Literatura para cuarto año [5] encuentran su anclaje en las obras literarias “en las que prevalezcan las cosmovisiones míticas y fabulosas, épicas y trágicas” (Provenzano, 2016, p. 95). Al indagar en la organización de los diseños curriculares a lo largo de la enseñanza es posible comprender que no se trata de una selección casual [6], sino que responde a un tipo de pretendida secuencialidad que va desde las formas “más simples” del pensamiento humano (esa aparente “irracionalidad primitiva” con la que Lévi-Strauss no simpatiza) hasta las “más complejas” (el conocimiento y el proceder científicos, entendidos como la cúspide de la razón humana). De hecho, en el DC para cuarto año de la provincia de Buenos Aires se propone que:

cuando no se comprenden las razones y no se puede dar una explicación científica de los hechos tienden a buscarse argumentos míticos, se “construye” *ficcionalmente* una explicación. La evolución de la humanidad y el crecimiento de la persona permiten un vínculo más mimético con la realidad y *comienzan a encontrarse razones y explicaciones que vinculan a la persona con el ambiente*. En simultáneo, al tener la distinción de lo que se puede considerar realista, se abre la alternativa fantástica. Por último, cuanto mejor conocimiento se tiene de la realidad, de los cánones, las normas y las reglas, más posibilidades existen de transgredirlas, de ingresar al universo de las rupturas y las experimentaciones. Se podría decir que esta instancia es la más “vanguardista” y compleja (DC Literatura 4, 2010, p. 16) [7].

Esta pretendida secuencialidad ascendente en la complejidad del pensamiento –que también se piensa en relación a la secuencialidad y continuidad teleológica de la historia humana, literaria, social, etc.– va de la mano con la afirmación de que los argumentos míticos son explicaciones “ficciones” que se producen a partir *ex defectu* y como suplemento de las explicaciones científicas ilustradas, estadio último y culminante de la historia de la civilización (no parece existir un más allá).

Ese estadio que el DC postula como un “vínculo más mimético con la realidad” y como parte intrínseca de la evolución de la humanidad es aquello que los historiadores, filólogos y filósofos han denominado como el *pasaje del mýthos al lógos*. En el capítulo “El espectador y el oyente” de *El hombre griego*, Charles Segal postula que es posible hallar el inicio de este proceso en los presocráticos, quienes al concebir el mundo como un todo visualmente inteligible

abandonan o convierten en metáfora la mítica realidad de las puertas, los muros, las raíces o las fuentes de la cosmología hesiódica [...] y, en vez de ello, empiezan a contar con relaciones espaciales abstractas basadas en la geometría. [...] Este proceso, que es decisivo para *el desarrollo de la ciencia occidental*, no solo reemplaza al *mýthos* por el *lógos* sino que sustituye también la imaginería antropomórfica por una <<teoría>> (*theoría*) más abstracta (Segal, 1993, pp. 22-23) [8].

No obstante, Lévi-Strauss propone que el verdadero “corte [y] la separación real entre la ciencia y aquello que podríamos denominar pensamiento mítico [...] tiene lugar durante los siglos XVII y XVIII” (Lévi-Strauss, 1978, p. 26) [9]. De allí que, históricamente, se haya considerado que la abstracción, la proposición de hipótesis y su fundamentación empírica eran superiores al pensamiento mítico, sin tener en cuenta que este se erige como *otro modo* de entender lo real, posición que adoptamos en el presente trabajo. La propuesta de Enrique Dussel problematiza los discursos que no reconocen la legitimidad del mito en tanto realidad cultural compleja y desvalorizan sus aportes en la condición subjetiva y social de los sujetos. En efecto, “se piensa que [el] pasaje del *mythos* al *lógos*, [es] como un salto que parte de lo *irracional* y alcanza lo *racional*; de lo empírico concreto a lo universal; de lo sensible a lo conceptual. Esto es falso. [...] el discurso racional unívoco [...] gana en *precisión* pero pierde en *sugestión de sentido*” (Dussel, 2010, pp. 123-124).

De acuerdo al planteo de Mariano Dubin en su tesis de doctorado *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: el problema de las culturas populares en el cotidiano escolar*, esta “historia escalonada” del pensamiento humano no solo establece distintos “grados” de una cultura –es decir, una “baja” y una “alta” cultura–, sino que también opera como parámetro de distinción y diferenciación entre los alumnos (y también, naturalmente, fuera del aula). Esta primacía de una cultura occidentalizadora y eurocéntrica es la que “niega o negativiza los saberes locales” (Dubin, 2019, p. 118).

Un ejemplo concreto de este tipo de cosmovisión lo he rastreado (y problematizado) en mis observaciones del curso de cuarto A realizadas en la Escuela N° 28 Dante Luis Segundo Pereira (ver Nota 5), ubicada en la calle 5 entre 421 y 422 en Villa Elisa (localidad argentina del partido de La Plata), a unas pocas cuadras del transitado Camino Centenario y aún más cerca de la Avenida Arana, vía principal para los centros comerciales –las cinco heladerías, las tiendas de ropa, de artículos de limpieza y de santería; los kioscos, el emblemático restaurante *Lilo* y la cafetería *La Casona*, en donde la concurrencia para mirar un partido de fútbol es moneda corriente –y nexos directos con la localidad de Arturo Seguí.

El tema impartido por la profesora a los cerca de veinte alumnos que componían el curso era “leyendas urbanas” –tema directamente entroncado con los propuestos por los DC para Literatura de cuarto año–, aunque las formas de referirse a ellas por su parte oscilaban entre “leyendas de devoción popular” y “leyendas modernas”. Me interesa recuperar, a modo de reflexión crítica, las definiciones de “leyenda” que la profesora introdujo como parte del dictado a sus estudiantes en la clase del tres de octubre del 2023. La docente les explicó que las leyendas de devoción popular son una “necesidad comunicativa de

las sociedades modernas”, haciendo alusión a las relaciones y tensiones que hay entre la “tradición” y la “renovación” y la “representación” y la “santidad”. A su vez, les dijo a sus alumnos que no había indicio alguno de “racionalidad” (*ratio*) en las creencias y que su fuerte conexión con el espacio geográfico – puesto que existiría una relación directa entre lo que se “cuenta” y los aspectos del entorno–, las diferencia de los mitos, tendientes a la universalidad. Asimismo, se sirvió de los conceptos “memoria compartida” y “cultura alternativa” para contribuir a la definición del término.

Aunque al momento de definir las como una “necesidad comunicativa” se estaría reconociendo tanto una determinada “función” [10] de lo mítico –puesto que deja atrás otras posibles *funciones*, como el hecho de tratar de comprender la totalidad del mundo circundante, tal como postula Lévi-Strauss–, como la pervivencia de las mismas en nuestra sociedad actual –sin anclarlas en un tiempo pretérito o restringirlas a grupos sociales “paraestatales” (como las tribus)–, la caracterización de las mismas como una “cultura alternativa” no debe ser una operación tomada a la ligera. La utilización del adjetivo “alternativo” supone la existencia de “otro” tipo de cultura que se desplaza de o que es contigua a una cultura de régimen “civilizatorio”, eurocéntrica, dominante, ilustrada y positivista. Lo “alternativo” nunca forma parte de ella, aunque su presencia sí sea necesaria para marcar los límites entre lo que debe ser enseñado/mostrado y lo que debe ser encubierto [11]. Se trata de una “occidentalización” predominante en las perspectivas de enseñanza de la lengua y la literatura que “opera como un <<ocultamiento>> de lo singular y específico de las prácticas sociales y, en particular, oculta la diversidad histórica y cultural de las naciones colocando como única referencia la tradición europea” (Dubin, 2019, p. 122).

Estos discursos presentes en la enseñanza escolar que niegan un tipo de conocimiento que no se corresponde íntegramente con el modelo cientificista del XVII-XVIII, no tienen en cuenta la pervivencia, vigencia y experiencia de lo mítico [12] en las aulas, acontecimiento al que Pablo Semán ha denominado “Modernocentrismo” [13]. En torno a esto, Mariano Dubin propone que, a causa de los grandes flujos migratorios internos de mitad del siglo XX desde la “periferia” hasta los grandes centros urbanos [14], es muy posible que:

algunos de nuestros alumnos [hijos y nietos de los distintos procesos migratorios] se [referencien] en pueblos indígenas o [hablen] lenguas indígenas o [tengan] abuelos que se nombran como indígenas, pero, aún muchos más, [recuperen] parte de esa matriz indígena y mestiza sin necesidad de referenciarse en términos de identidad, pero sí en la creencia de que “el Yasí Yateré” existe (Dubin, 2019, p. 81).

Es necesario remarcar que, cuando Dubin escribe sobre esta matriz indígena, se está refiriendo a una serie de “fenómenos culturales objetivables como lenguas indígenas, repertorios narrativos [o] religiosidades

mestizas” (Dubin, 2019, p. 140), destacando su carácter fuertemente heterogéneo. No obstante, esto no significa que los alumnos se “referencien” o se “identifiquen” ontológicamente del todo en estas culturas indígenas, sino que hay elementos (lenguas, procesos, narraciones, creencias, rituales, expresiones, etc.) presentes en las intervenciones del alumnado.

En la clase del 26 de septiembre de 2023 que he registrado, una de las pocas alumnas que se había sentado adelante para realizar las consignas sobre el “último grupo de leyendas” les dice a sus dos amigos (luego de la intervención de uno de ellos problematizando la existencia del Gauchito Gil) que “cree” en los duendes. El chico que estaba sentado adelante (otro de los que se había comprometido con la actividad) le dijo a su compañera de banco que la leyenda del Gauchito Gil le había parecido una “pelotudez”, argumentando que la gente santificó a una persona cuyos milagros fueron pura casualidad. La amiga, en consonancia con el comentario de su amigo y con las leyendas que han leído, le respondió que, para ella, “existen los duendes” y que hay que “esperar de todo” porque “la gente cree en muchas cosas”. Además añadió que su papá una vez había visto un duende, a lo que otra compañera (sentada en el banco de atrás) le dijo “igual tu papá tiene pinta de esquizofrénico”.

Dejando de lado la presencia del humor en el aula –pues la afirmación de “igual tu papá tiene pinta de esquizofrénico” suscitó la risa casi instantánea de los tres– resulta por demás interesante destacar la coexistencia tensionada de cosmovisiones que convergen en una unidad física tan reducida (pero simbólicamente magna) como son dos bancos de colegio: la convicción, por un lado, de que los milagros efectuados por el Gauchito no fueron más que una “casualidad” y, por el otro, la creencia de la alumna en los duendes porque su papá había visto uno alguna vez. Estos son, para Mircea Eliade, los personajes por excelencia de los mitos, puesto que “cuenta[n] cómo, gracias a *las hazañas de los Seres Sobrenaturales*, una realidad ha venido a la existencia [...] revelan, pues, la actividad creadora y desvelan la sacralidad de sus obras” (Eliade, 1991, p. 6). Es por eso que, para dar cuenta de las apropiaciones y de las imbricaciones entre la cultura popular, lo mítico y la matriz indígena (nociones entendidas como un “todo”) que se producen en las intervenciones estudiantiles, es necesario “mirar desde abajo”. Se trata de llevar a cabo un determinado abordaje metodológico, la etnografía, que refiere “tanto a una forma de proceder en la investigación de campo como al producto final de la investigación” (Rockwell, 2009, p. 2).

Los alcances de la etnografía permiten captar lo que Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1983) denominan “historia no documentada”, tratándose esta de aquellas diversas manifestaciones de la existencia que ocurren en el cotidiano escolar [15]. La incorporación de la dimensión cotidiana en el análisis de la cultura

escolar daría la pauta de que la escuela “es objetivamente distinta según el lugar donde se la vive” (Ezpeleta, Rockwell, 1983, p. 9), puesto que hay diferencias regionales, conocimientos locales y sentidos que rechazan las pretensiones de homogeneidad y universalidad que contempla la mirada desde arriba, es decir, aquella que solo toma en cuenta en su análisis y abordaje de “lo escolar” a la historia oficial [16].

Mitos y leyendas... ¿Una distinción válida? Reflexiones en torno a lo universal y lo particular

La definición de “mito” que encontramos en el Diseño Curricular para la Educación Inicial (DC/EI) dentro de la sección *Especies narrativas de origen folclórico* es la de “una narración que intenta explicar el origen del universo, la aparición de los seres vivos sobre la superficie de la tierra, la relación del hombre con lo religioso” (DC/EI, 2008, p. 163). Inmediatamente después se encuentra la definición de “leyenda”, que la postula como:

un relato maravilloso que explica en las acciones *aquello que aparece como idea en el mito*. [...] Actúan como protagonistas *seres imaginarios* que habitan en la tierra, en el cielo, en los árboles, en las aguas del mar o de los ríos, según cada cultura los haya construido. Por ejemplo, la leyenda del Yasí Yateré en la cultura guaraní. [...] Nuestros *pueblos originarios* son una fuente maravillosa de la historia latinoamericana, contada a través de las leyendas y los mitos que dan vida a *seres imaginarios* que poblaron sus noches de ronda cuentera. Ese patrimonio cultural de nuestra América debe ser tenido en cuenta *a la hora de hablar de literatura infantil* en nuestro país como parte de nuestra integración cultural (DC/EI, 2008, p. 163) [17].

Los fragmentos que hemos destacado en la definición de leyenda dan cuenta de varios de los problemas teórico-metodológicos tratados en el primer apartado. La postulación de que las leyendas están “protagonizadas” por “seres imaginarios” las relega a un estatuto de falsedad que negativiza aquello que los alumnos pueden considerar como verdadero, tal como sucedió en el caso de la alumna que afirmaba la existencia de los duendes. Además, la alusión a los “pueblos originarios” y sus “rondas cuenteras” no parece ser más que una banal alusión “romántica” al fenotipo del “hombre primitivo” en conjunción con el folklore, el regionalismo, la “imperfeción” y la prevalencia de la imaginación sobre la razón. En palabras de Mariano Dubin “eso que el diseño presenta como <<imaginario>> y <<pretérito>> emerge no solo en el cotidiano escolar, sino [...] de manera muy extendida en la realidad social y cultural de Argentina” (Dubin, 2019, p. 81).

Además, no debe pasarse por alto la mención a la literatura infantil. Si tenemos en cuenta el pasaje del DC para Literatura de cuarto año (2010) antes aludido, la catalogación de las leyendas como literatura para niños reafirma esa pretendida secuencialidad evolutiva en el pensamiento, tanto a micro (el caso de un sujeto individual) como a macro escala (en cuanto historia del pensamiento de la humanidad). De esta

manera, aquella “literatura” que se “consume” durante la infancia sería una acorde a las pretensiones y posibilidades de conocimiento de un niño, es decir, textos “sencillos” y conformes a una determinada *etapa* del desarrollo cognitivo:

Los niños de cuatro y cinco años se inclinan por los elementos mágicos o sobrenaturales, como los que aparecen en los cuentos tradicionales y las leyendas. Nace la curiosidad por temas más complejos: el amor en la pareja, la sexualidad, los nacimientos, la muerte, las aventuras en lugares extraños, y toda historia en la que los protagonistas se alejan de la tutela familiar y atraviesan por sí mismos las dificultades o las amenazas del mundo exterior (Dubin, 2019, pp. 81-82).

Tan solo un abordaje del aula que tenga en consideración esa mirada desde abajo y esa historia no documentada podría dar cuenta de que la creencia en las leyendas / mitos no solo se manifiesta momentáneamente, como si se tratara de un estadio previo al pensamiento “complejo”, sino que la creencia en esos Seres Sobrenaturales circula entre jóvenes, adultos y ancianos. Por lo tanto, deben ser entendidos como una “realidad cultural” compleja y no meramente como artificio literario. En Argentina, por ejemplo, “los relatos orales poseen largas y particulares tradiciones en las distintas regiones del país: el Lobisón, el Alma Mula, el Pomberito, la Luz Mala, la Llorona o el Mikilo, entre otros varios” (Dubin, 2019, p. 142), cuyas narraciones (re)actualizan las figuras de estos seres o presencias en contextos relacionados a la muerte, lo cósmico y lo misterioso. [18]

Para finalizar este apartado, me gustaría detenerme en que, tanto en los DC como en las palabras pronunciadas por la profesora de la Escuela N° 28, se replica una distinción entre la “leyenda” y el “mito”. En el apartado anterior analizamos en profundidad la operación que establece un hiato entre las creencias “irracionales” y los saberes decimonónicos “racionales”, siendo estos últimos aquellos que gozan de prestigio y validación. Sin embargo, también se ha efectuado un corte dentro de estas “creencias irracionales”, entendiendo que algunas de ellas tienen más prestigio que otras.

A lo largo de la enseñanza de la Lengua y la Literatura se ha entendido que el vocablo “mito” estaba directamente asociado a las creencias del mundo grecolatino en sus divinidades, mientras que el término “leyenda” es concebido como un relato precario y primitivo, relativo al mundo indoamericano y, por ende, de menor “alcance” que los mitos (universales). Como propone Dubin, “esta separación, que es arbitraria, solo puede ser fundamentada en caso de considerar al pasado grecolatino como un estamento superior (en tanto inicia la evolución civilizatoria de la Europa moderna)” (Dubin, 2019, p. 80). La propuesta metodológica de Mircea Eliade en *Mito y Realidad* radica, a modo de hilo conductor de su obra, en no “hilvanar” el estudio del mito partiendo de la mitología griega, egipcia o india, sino que “es preferible

comenzar por el estudio del mito en las sociedades arcaicas y tradicionales, sin prejuicio de abordar más tarde las mitologías de los pueblos que han desempeñado un papel importante en la historia” (Eliade, 1991, p. 5): no porque las mitologías griegas o egipcias no conserven su sustancia mítica (de hecho, lo hacen, son más que mera “literatura”), sino porque, a pesar de las modificaciones en las creencias de los “primitivos” (o “ágrafos”, en palabras de Levi-Strauss), sus mitos “reflejan aún un estado primordial” (Eliade, 1991, p. 6).

Es a causa de estos motivos que resulta de vital importancia –a la hora de abordar la enseñanza y el aprendizaje de lo mítico– dar cuenta de esta imposición eurocéntrica, que concibe al mito como universal y a la leyenda como una narración menor. En la obra de Jaeger Werner *Paideia, Die Formung des Griechischen Menschen*, el filólogo reconoce que “unsere Geschichte [...] auch heute noch mit dem Auftreten der Griechen ‘beginnt’ [...] Beginn heisst hier nicht nur soviel wie zeitlicher Anfang sondern ἀρχή, geistiger Ursprung, auf den man auf jeder neuen Stufe zurückgeht” (Werner, 1973, p. 3) [19]. La afirmación de Werner no solo establece, de esta manera, el “origen” de la civilización en el pensamiento y en las formas de sociabilidad griegas, sino que postula este punto de inicio como uno al que obligatoriamente debemos retornar en cada nuevo “peldaño” (una de las posibles traducciones de *Stufe*) de nuestra existencia. El planteo de Werner es uno de los tantos argumentos que, a la hora de establecer las continuidades entre nuestra sociedad y las pretéritas, ocultan las posibles vinculaciones con las tradiciones semitas. En el caso del mito, se replica la misma lógica de la universalidad, respecto de lo cual Dussel plantea que

ciertas culturas como la china, la indostánica, la mesopotámica, la egipcia, la azteca, la árabe, la helénica, la romana, la rusa, etcétera) alcanzaron, debido a su dominio político, económico y militar, una extensión geopolítica que subsumió a otras. Éstas con cierta universalidad sobrepusieron sus estructuras míticas a otras subalternas. Fue una dominación cultural que la historia constata en todo su desarrollo. [...] Con esto quiero indicar, claramente, que la filosofía no sólo nació en Grecia (en el tiempo), ni puede tomársela como el prototipo del discurso filosófico (por su contenido) [...] *Esto es confundir la parte con el todo: un caso particular no incluye la definición universal* (Dussel, 2010, pp. 123;127).

Este “confundir la parte con el todo” es el punto de partida desde el cual se justifica la arbitrariedad de la escisión entre mito y leyenda. Esa “universalidad” que se le atribuye al mito no solo no es inherente al mismo, sino que ha sido establecida a *posteriori* con el afán de conciliar “nuestro” pensamiento con el mundo griego y, por lo tanto, con la tradición de la filosofía europea, excluyendo de esta manera al mundo semita y al indoamericano [20]. A este fenómeno de “distorsión” de la historia y de ocultamiento Dussel lo denomina *heleno* y *eurocentrismo*. Por esta razón es que hemos decidido emplear los términos

“mítico”, “cultura popular” y “matriz indígena” (Dubin, 2019) como conceptos que abarquen, sin distinción alguna, lo que históricamente se ha considerado “mito”, “leyenda” y “fábula”.

Apropiaciones y narrativas del *más acá*: el Gauchito, Maradona y Néstor... ¿santos?

En este último y breve apartado me gustaría analizar *in extenso* otra de las situaciones que aconteció en el aula de cuarto A de la Escuela N° 28 el día 3 de octubre. Para el análisis, nos serviremos de los conceptos teóricos de *apropiación* y de *narrativas migrantes*, presentado este último por Mariano Dubin en su tesis de doctorado. Durante la clase, la profesora propuso el ejercicio de preguntarle a sus alumnos qué otras personalidades más cercanas a su tiempo y ajenas al *corpus* de leyendas ya establecido (como el Gauchito Gil o la Leyenda de la Difunta Correa, textos con los que ya han trabajado en clase) podrían formar parte de la tradición popular a partir de su “santificación” –proceso llevado a cabo, como aclara la profesora, no por las instituciones “ortodoxas”, sino por el mismo pueblo–. Si bien en un principio ninguno de los alumnos respondió, uno finalmente profirió “¡San Expedito!”, a lo que la profesora respondió que se trataba de “un caso muy particular” porque tenía “algo” de popular pero también “algo” de reconocimiento religioso. Luego, otro de ellos dijo Ricardo Fort, con un marcado tono lúdico que despertó risas instantáneamente.

Luego del comentario, uno de los chicos gritó “¡Maradona!”, a lo que la profesora reconoció que, si bien no lo había pensado hasta ese entonces, la presencia de santuarios y la “mística” en torno a su figura hacían “posible” que fuera catalogado como santo. Sin embargo, otra alumna no pareció estar muy de acuerdo, puesto que enseguida dijo: “¿Qué carajos? Pero Maradona era un falopero ¿quién le va a pedir cosas a un falopero?”. La profesora no emitió otra respuesta más que una risa ante la intervención de la compañera. Y no es sino hasta la intervención de otro alumno que el silencio se quiebra: “¡Néstor Kirchner!” se oyó en voz alta. El nombre del difunto presidente provocó la risa de sus amigos e, inclusive, la risa de la profesora, quien parecía desestimar su respuesta diciéndole: “¡Ay no, chicos, Néstor no! No digan pavadas” para luego continuar con la clase y volverles a preguntar qué otros “personajes” se les ocurren, aunque esta vez les brinda dos nuevos disparadores: los milagros y el hecho de que algunos de ellos forman parte de la industria musical. Es así como los alumnos terminan respondiendo “Gilda” y “Rodrigo”, a lo que la profesora asintió. Y cuando les pregunta cómo justificarían sus respuestas, los chicos inmediatamente respondieron que ambos sufrieron una “muerte fatídica” durante su juventud.

Intervenciones de este tipo a la hora de abordar el aprendizaje y la enseñanza de la Lengua y la Literatura son, de acuerdo a nuestra perspectiva, más que fundamentales en tanto lógicas propias del cotidiano

escolar que solo se des-cubren con una mirada desde abajo. Además, nos permiten reparar en qué tan importante resulta:

[el] distanciarse de los cánones conceptuales dominantes para adentrarse en las lógicas de otras dinámicas sociales -que no repiten los patrones “más esperables” por el mundo académico- [puesto que] conllevan mudanzas no sólo metodológicas sino personales, ideológicas, subjetivas (Dubin, 2022, p. 4).

Lo que han realizado los alumnos a la hora de proponer que Diego Armando Maradona, Néstor Kirchner, Rodrigo “el Potro” y Gilda podían ser considerados “santos” dentro de la tradición, ha sido poner de manifiesto las apropiaciones que se efectúan en las culturas populares y, por consiguiente, en el cotidiano escolar. La operación de los estudiantes (un tanto estructuralista, probablemente sin ser conscientes de ello) ha sido retomar aquellos “elementos” característicos de los *corpus* de leyendas que habían tratado en clase para “justificar” el por qué de la incorporación de “nuevas personalidades”. La presencia de los santuarios para, por ejemplo, el caso del músico cordobés o de Maradona, da cuenta de lo que para Semán en *Entre santos, cumbias y piquetes. Las culturas populares en la Argentina reciente* deviene en un tipo de *apropiación* más compleja que un modelo dual y esquemático, es decir, uno que contemple a lo sagrado/místico por un lado (ajeno a la experiencia de lo real) y a lo cotidiano y lo “natural” por el otro. Dubin propone, citando directamente a Semán (2006:49), que esa dimensión sagrada y esas fuerzas ocultas se encuentran en la totalidad de la experiencia popular. De hecho, “cualquier éxito y cualquier tropiezo envuelven inmediatamente una dimensión de la realidad que es lo sagrado, Dios, lo sobrenatural. Estos no son la última respuesta ni el resultado del descarte, sino una variable siempre presente” (Dubin, 2019, p. 122) [21]. Esta centralidad de lo sagrado y de cualquier otro tipo de creencias como variante a tener en cuenta, se corresponde con lo que Dubin considera “narrativas migrantes”, a las que define como los “relatos sobre seres sobrenaturales [...] que recuperan temas de los llamados *relatos tradicionales* [...] pero reformulados en nuevos contextos de producción social y cultural” (Dubin, 2019, p. 80).

Por ejemplo, la presencia *del Diego* en los cielos (en la forma de las nubes, en el reflejo del sol y en el juego de las sombras) se extendió en las redes sociales después de su fallecimiento y como prefiguración de un buen acontecimiento futuro, retomado especialmente en los momentos previos al mundial de fútbol 2022. Es por eso que, a la hora de asumir y aceptar el pretendido prestigio del mito en el contexto del mundo grecolatino frente a las leyendas (entendidas históricamente como una versión “reducida” e “infantil” de mito), podríamos preguntarnos en qué se diferencian los *auguria latina* de las múltiples manifestaciones del Diego. Según Pierre Grimal en *El Siglo de Augusto*, durante el 44 a.C el futuro *princeps* de Roma, Augusto, se decidió a celebrar unos juegos en honor al fallecimiento de su padre adoptivo César:

“durante la celebración de los juegos, apareció un cometa en el cielo. Nadie dudó de que ese prodigio fuera de origen divino y que probaba la divinidad del muerto [...] no resultaba inverosímil que el cometa milagroso fuera el alma verdadera de César en su ascensión hacia el cielo” (Grimal, 1955, pp. 20-22). Teniendo en cuenta esto, ¿con qué criterio podríamos establecer una distinción entre el “cometa milagroso” del 44 a.C. en pleno cielo de Roma y la figura nubosa de Maradona alzando la copa en pleno cielo de Buenos Aires?

Conclusiones

En el presente trabajo hemos realizado una reflexión crítica en torno a tres problemas fundamentales que surgen en el aprendizaje y en la enseñanza de los mitos y las leyendas (esas cosmologías fabulosas) en la Lengua y la Literatura: primero, hemos problematizado la pretendida superioridad del método científico positivista del siglo XVII y la negativización del mito (entendido según nuestra perspectiva como un todo abarcador de la matriz indígena, leyendas, cultura popular, etc) como “otro” modo de entender lo real. Desde los DC se ha propuesto, a modo de historia evolutiva y teleológica del pensamiento humano, que en “estadios primitivos” los sujetos debieron refugiarse en explicaciones míticas ficcionales hasta que llegaran a alcanzar un “mejor” y “racional” conocimiento de la realidad. En el marco de nuestra reflexión, hemos indagado en algunos de los principales teóricos del mito, quienes lo postulan como una realidad cultural compleja o una realidad viviente. Es por este motivo que, al catalogarlos como “historias ficcionales” estamos negando tanto un determinado tipo de experiencias como un modo de entender lo real.

En segundo lugar, hemos analizado las implicancias que suscitan los términos “universal” y “particular” cuando hablamos de mitos y de leyendas. Puesto que en los DC para Educación Básica, los vocablos “mito” y “leyenda” aparecen definidos autónomamente, se ha instaurado en los discursos dominantes que el “mito” (asociado a las creencias del mundo grecolatino en sus divinidades) goza de una pretendida universalidad; mientras que la “leyenda” sería una forma “menor” tanto en calidad –al explicar en las acciones aquello que aparece como “idea” en el mito, motivo por el cual suele catalogarse a las mismas como “literatura infantil”– como en alcance geográfico –la leyenda sería específica de una región indoamericana, mientras que el mito se erigiría como poseedor de un alcance ecuménico–. Para dar cuenta de esta situación, nos hemos servido principalmente del concepto heleno y eurocentrismo de Enrique Dussel, quien analiza las prácticas de ocultamiento de la tradición semita e indoamericana y la tergiversación de la historia a favor de las perspectivas europeizantes.

Por último, hemos hecho énfasis en una situación acontecida en la Escuela N° 28 a la luz de dos conceptos teóricos: apropiación y narrativas migrantes. Los “temas” de los denominados relatos tradicionales se hacen patentes aunque los sujetos que los introducen no se “identifiquen” necesariamente con la matriz indígena. Lo que hay, en realidad, son (re)apropiaciones de esos temas y modos de entender lo real en diferentes contextos sociales y de producción discursiva. Casos como el de Maradona, Néstor o Messi (que, si bien no ha surgido en las clases observadas, aparece como motivo recurrente en las redes sociales) son algunos de los más notables y algunos de los que más incitan a la reflexión sobre la constante presencia e imbricación de lo mítico en la cultura.

Notas

[1] Esta “narración” del “origen” se extiende tanto al origen de una realidad total (la creación del mundo) o solamente a un “fragmento” del mismo cosmos (un comportamiento, una especie vegetal, un tipo de institución, una costumbre, una especie animal, etc). No pretendemos ser exhaustivos en lo que respecta a la clasificación “temática” de los mitos (cosmogónicos, de renovación, escatológicos y demás), puesto que no corresponde a los propósitos del presente trabajo. Para una mirada más integral y detallada sobre la clasificación de lo mítico, ver Mito y Realidad (1991).

[2] Se trata de interrogaciones sobre aquello que Enrique Dussel, en Siglos filosóficos (2010), denomina núcleos problemáticos: “llamaré núcleos problemáticos universales al conjunto de preguntas fundamentales (ontológicas) que el homo sapiens debió formularse llegado a su madurez específica, preguntas cuya existencia queda probada en los relatos míticos de todos los pueblos”.

[3] Pues ninguno de los tres autores afirma que el conocimiento que propicia el mito es “igual” o “equivalente” al que proporciona el conocimiento científico. Lévi-Strauss, por ejemplo, reconoce que “es diferente en ciertos aspectos e inferior a otros” (Lévi-Strauss, 1978, p. 40). En torno a esta última proposición, el autor afirma que, a diferencia del conocimiento científico específico (es decir, el trabajar sobre un recorte del mundo), el pensamiento mítico se caracteriza por las pretensiones de exhaustividad y “ambición totalitaria”; y porque el mito “fracasa en su objetivo de proporcionar al hombre un mayor poder material sobre el medio” (Lévi Strauss, 1978, p. 41). La apuesta de los autores radica, entonces, en no negar ni deslegitimar este tipo de conocimiento, sino en reconocer la validez del mismo (el mito es “vivido”) y en comprenderlo como otro modo de entender lo real.

[4] Más adelante, se demostrará que lo mítico no solo es vivido y experimentado por las “tribus” o por grupos sociales “alejados” de la “organización” de la sociedad estatal; sino que la pervivencia, vigencia y apropiación de lo mítico se aprecia en el cotidiano escolar.

[5] He seleccionado el Diseño Curricular de Literatura de 4to año puesto que es el curso que he registrado luego de mis observaciones en la Escuela Nro 28 Dante Luis Segundo Pereyra. Los registros serán recuperados a lo largo del desarrollo del trabajo. Cabe destacar que estas observaciones se realizaron en el contexto de cursada de la materia Didáctica de la Lengua y la Literatura I (DDL 1) en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

[6] A pesar de que, casi a modo de una *captatio benevolentiae*, el DC de Literatura para 4to año reconozca que “todo recorte de contenidos conlleva cierta arbitrariedad” (DC Literatura 4, 2010, p. 15).

[7] Las cursivas son mías.

[8] La posición de Segal, al igual que la de Pierre Vernant en su “Introducción” al mismo libro, se resume en que el dominio de la vista para el hombre griego era superior al dominio de los otros sentidos (como por ejemplo el oído), puesto que el sujeto que ve se constituye, a la vez, como sujeto cognoscente. De allí, que del verbo *theoreín* (contemplar a la distancia), cuya base morfológica es *théa* (visión), derive nuestra palabra “teoría”.

[9] En consonancia con lo propuesto por Lévi-Strauss, Bermejo Barrera postula que “una vez finalizado el siglo XVI, el racionalismo del siglo XVII y el posterior desarrollo de la Ilustración tampoco van a ser especialmente favorables para el logro de la inteligibilidad del mito. Los filósofos ilustrados lucharán por el desarrollo de una religión natural, de una religión no contaminada por las tinieblas de la superstición y en la que el rito desempeñase un papel insignificante, de una religión de alto contenido moral y centrada prácticamente en torno a una creencia de carácter deísta” (Bermejo Barrera, 1997, p. 36).

[10] Adolfo Colombres (2011), en Seres mitológicos argentinos, retoma a Mircea Eliade para postular que “los mitos no son creaciones irresponsables de la mente, sino que responden a una necesidad y cumplen una función. Es que el mito no significa el fin de la razón [...] sino otra forma de conciencia más ligada a las pulsiones de la vida, que convierte a las emociones en imágenes, no en conceptos, al igual que el arte y la literatura” (Colombres, 2011, p. 8). La cursiva es mía.

[11] Tal como propone Roland Barthes en El placer del texto (1978), todo elemento que “subvierta” al ordo instaurado “tiene necesidad de su sombra, esta sombra es un poco de ideología, un poco de

representación, un poco de sujeto: espectros, trazos, rastros, nubes necesarias: la subversión debe producir su propio claroscuro” (Barthes, 1978, p. 46).

[12] Cuando se habla de “lo mítico” en las aulas, se hace alusión a todas esas cosmovisiones que los DC caracterizan como “fabulosas”, entre las cuales se encuentran las “leyendas”. En el próximo apartado, se indagará más a fondo en la distinción que históricamente se ha establecido entre “mito” y “leyenda”. La lectura de dicho apartado serviría a modo de justificación de por qué, cuando se habla de lo “mítico”, también se habla de “leyenda” o de “matriz indígena”.

[13] Término empleado por Pablo Semán para designar el momento en el que “en una sociedad multitemporal [se] disuelve la especificidad de la práctica cosmológica popular al interpretarla como expresión de una crisis de la madurez de la modernidad” (Semán, 2006, p. 43).

[14] Para una explicación más detallada sobre los procesos de migración internos del siglo XX, consultar el apartado “El borramiento de las culturas populares: el eurocentrismo como problema epistemológico de las ciencias sociales” en Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: el problema de las culturas populares en el cotidiano escolar (2019).

[15] En su artículo, definen al cotidiano, en tanto herramienta conceptual y metodológica para el análisis de la cultura escolar, como “conjuntos de actividades, característicamente heterogéneos, emprendidos y articulados por sujetos particulares. Las actividades observadas en una escuela pueden ser comprendidas [como] <<cotidianas>> sólo con referencia a esos sujetos; así se circunscriben a <<pequeños mundos>> cuyos horizontes se definen diferencialmente [...] de cada sujeto” (Ezpeleta, Rockwell, 1983, p. 9).

[16] Que, en palabras de Mariana Provenzano (2016) “no alcanza a cubrir los intersticios que puedan ligar la historicidad de lo cotidiano con los grandes movimientos sociales” (Provenzano, 2016, p. 94). Se entiende, en este caso, que esos intersticios entre lo cotidiano y los grandes movimientos sociales refieren, tal como se ha aludido más arriba, a los alumnos hijos, nietos, familiares y demás de los fenómenos migratorios del siglo XX.

[17] Las cursivas son mías.

[18] Algunos de los “núcleos problemáticos universales” sobre los que escribe Enrique Dussel. Ver nota 5.

[19] “Nuestra historia [...] “comienza” aún hoy con la aparición de los griegos [...] Comienzo no significa aquí tan solo comienzo temporal, sino también ἀρχή, origen espiritual, hacia el cual uno retorna en cada nuevo grado de desarrollo”. La traducción es mía.

[20] Considero que la siguiente cita de Dubin es de las más apropiadas a la hora de dar cuenta de la arbitrariedad entre lo universal del mito y lo particular de la leyenda. Se trata de una diferenciación “que se confirma en los mismos relatos propuestos en el manual: ¿por qué el Zeus del relato de “Deucalión y Pirra” ingresaría a la categoría de mito y el Tupá de “El picaflor y el sapo” a la de leyenda? A su vez, más allá de esta distinción y más allá de sus arbitrariedades conceptuales, se vuelve a aseverar que “el mito como las leyendas se oponen al conocimiento científico propio de nuestros días” (Dubin, 2019, pp. 84-85).

Bibliografía

Barthes, Roland (1989). *El placer del texto*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2da ed. 3ra reimpresión.

Bermejo Barrera, José Carlos (1997). “Mito y filosofía”. García Gual, C. [comp.]. *Historia de la filosofía antigua*. Madrid, Editorial Trotta S.A., Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 21-45.

Colombres, Adolfo (2011). *Seres mitológicos argentinos*. Buenos Aires, Emecé.

Dubin, Mariano (2019). “Parte 1. Perspectivas dominantes en la enseñanza de la literatura y la formación de lectores: hacia una reformulación disciplinar desde el cotidiano escolar” y “Parte II. La concepción eurocéntrica, de clase y civilizatoria en las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores”. *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: el*

problema de las culturas populares en el cotidiano escolar [tesis de doctorado]. Memoria Académica, FaHCE-UNLP, pp. 17-86.

----- (2022). "Clases populares, clases cotidianas". *Embrujos, lenguaraces y seres sobrenaturales. Reflexiones escolares sobre la alfabetización, la lengua y la literatura*. Buenos Aires, UNIPE: Editorial [en prensa], pp. 11-58.

Dussel, Enrique (2010). "El siglo XXI: Nueva Edad en La Historia de la Filosofía en Tanto Diálogo Mundial Entre Tradiciones Filosóficas". *Siglos filosóficos*. Vol. XII, núm.23, enero-junio, pp.119-140.

Eliade, Mircea (1991). *Mito y realidad*. Barcelona, Editorial Labor. S. A., Aragón, 390., Grupo Telepublicaciones.

Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. México, Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

Grimal, Pierre (1955). *El siglo de Augusto*. Madrid, Fondo de Cultura Económica (publicado en 1996).

Jaeger, Werner (1973). *Libro Primero. Paideia, Die Formung des Griechischen Menschen*. Berlín, Walter de Gruyter.

Lévi-Strauss, Claude & Arruabarrena, Héctor (1987). *Mito y significado*. Antropología, Alianza Editorial, 2002, pp. 17-89.

Provenzano, Mariana (2016). "Presupuestos acerca de las prácticas de lectura en documentos oficiales de la provincia de Buenos Aires: sobre canon, literatura y experiencia". Sawaya, S. y Cuesta, C. [comp.]. *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata, EDULP, pp. 127-140.

Rockwell, Elsie (2009). "La relevancia de la etnografía". *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós, pp. 17-40.

Segal, Charles (1993). "El espectador y el oyente". Vernant, P. J [comp.]. *El Hombre Griego*. Madrid, Alianza Editorial, S. A., pp. 211-247.

Semán, Pablo (2006). "Cosmológica, holista y relacional: una corriente de la religiosidad popular contemporánea". *Bajo continuo. Exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva*. Buenos Aires, Gorla, pp. 35-60.