

## Cultura y Poder en Chile: La Literatura entre la Escuela y la Academia *POR DINO PLAZA*

---

**Resumen:** El presente trabajo problematiza la situación de la literatura en la educación chilena. Considerando que la escuela es uno de los circuitos culturales donde el objeto literario transita convertido en artefacto de estudio, se describe el modo y los requisitos que se le asignan para incorporarlo a ese espacio. El mercado, como uno de los vehículos de validación en el mundo escolar chileno, tensiona el lugar de la literatura e interroga a la Academia, como otro de los agentes que juegan o debieran jugar su papel en la distribución y validación de los saberes.

**Palabras clave:** objeto literario – educación – escuela – academia – mercado – cultura.

**Abstract:** *The present work analyzes the situation of literature in Chilean education. Considering that the school is one of the cultural circuits where the literary object is turned into an artifact of study, how this is done and the requirements that are assigned to it in order to incorporate it to that space are described. The market, as one of the validation vehicles in the Chilean school world, stresses the place of literature and interrogates the Academy as another of the agents that play or should play a role in the distribution and validation of the knowledge.*

**Keywords:** *literary object – education – school – academy – market – culture.*

# Travesías: Artículos

CATALEPOS

## Cultura y Poder en Chile: La Literatura entre la Escuela y la Academia<sup>1</sup>

Dino Plaza<sup>2</sup>

### 1. Antecedentes.

Lo que ofrece el panorama educativo chileno con respecto a la literatura es preocupante. Considerando los cambios ocurridos durante las últimas décadas, las transformaciones curriculares que se han observado en el sistema escolar y el silencio guardado con respecto a las consecuencias que estas han tenido para el objeto literario, se hace indispensable abordar la problemática.

Lo primero que debe decirse es que los cambios aludidos tuvieron su origen en la década de los noventa, terminada la dictadura militar (marzo, 1990). Las administraciones posteriores entraron en una fase de elaboración educativa que implicó, entre otras prioridades, la de llevar adelante un proceso que actualizara la formación escolar y universitaria con afanes de mejorar la calidad del sistema y su

<sup>1</sup> Este trabajo es parte de la investigación: Representaciones, prácticas y discursos de la literatura (en los instrumentos curriculares de las últimas décadas). Fondo DIUMCE FGI EX 08-15.

<sup>2</sup> Doctor en Literatura, mención Literatura Chilena e Hispanoamericana, Universidad de Chile. Profesor del área de Literatura en Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Educación. Santiago, Chile, correo electrónico: dino.plaza@umce.cl

capacidad inclusiva (Mineduc, 2004). En ese entendido, es que se emprendieron una serie de acciones, todas ellas tendientes a generar las bases para dar sustento a un conjunto de propuestas renovadoras que garantizaran las condiciones mínimas para la construcción de un currículum nacional (Consejo Superior de Educación, Acuerdo ley N° 51, 1992). El propósito que se perseguía con estas iniciativas era el de garantizar una cobertura que protegiera a los niños y jóvenes del país realizando una “distribución equitativa de conocimientos y disposiciones relevantes para una participación democrática efectiva” (Cox, 2001, p. 215). Junto con esto, el “desafío específico de superar la pobreza y la necesidad, [velando] por el carácter sostenido del proceso de desarrollo económico-social regulado por los valores de equidad y solidaridad” (Cox, p.213).

Los cambios realizados incluyeron a la asignatura de Castellano, que hasta ese momento había centrado su hacer en una perspectiva “ilustrada”, de adquisición de la lengua. Desde esa perspectiva, transitó a otra de tipo funcional, que buscaba garantizar la existencia de situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes pudiesen desarrollar sus habilidades comunicativas. Dicho enfoque hizo que la literatura pasara de ser uno de los componentes claves de un área del aprendizaje, a un elemento complementario, donde dentro del conjunto de textos que refrendaban al enfoque, el objeto literario era apenas uno más entre varios otros. Las consecuencias de dicho desplazamiento implicaron una serie de transformaciones, las que vistas a la luz del presente iniciaron un proceso de marginación de la literatura del sistema educativo y que la han mantenido así, a pesar de los intentos correctivos realizados en diversas reelaboraciones curriculares.

## **2. La Escuela y la literatura.**

Digamos antes que nada, que cuando la educación en general integra la literatura a los planes formativos define el rango de lo que se entiende como literatura desde sus prácticas. En ese entendido es que la escuela se apropia de aquello que conoce como lo propio de la literatura y establece para ella posibilidades y saberes que varían en sus fines y en sus medios. Con esto, el ámbito escolar va conformando un cierto valor del

objeto literario y lo instala con rango de legitimidad en la medida en que sus atributos se ven corroborados a través de las prácticas discursivas (Foucault, 2005). Hablar de literatura, atribuirle ciertas funciones que aporten a las actividades del espacio escolar, convierten al objeto literario en un instrumento útil para los fines que el sistema le asigna. En ese sentido es que, en la medida en que el objeto literario es percibido desde sus funciones, se va configurando una cierta noción del mismo y por tanto se va estableciendo una cierta idea de aquello que es o debiera ser la literatura. Al respecto dice Hayden White (1985) que “el tema de la ideología apunta al hecho de que (...) el verdadero uso del lenguaje implica o comprende una postura específica ante el mundo que es estético e ideológico y aún generalmente político” (p.7). Lo que se produce con las prácticas discursivas que el mundo escolar hace de la literatura, va configurando un valor de la misma en la red social y le asigna un conjunto de funciones que no hacen más que definirla y ubicarla en un campo. El campo en el que opera la literatura, como indica Bourdieu (2002), no es neutro, sino “parte de un conjunto de fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo. [Y con esto] un tipo determinado de participación en el campo cultural” (p.p. 8,9).

Dentro del conjunto de fuerzas que participan del campo de la literatura, el mundo de la escuela resulta determinante para la consecución de ciertas prácticas que conceptualizan al objeto literario. Si la escuela se relaciona de cierto modo con la literatura, produce como efecto una masa de lectores que establece ciertas concepciones sobre lo que ella es y desde allí construye su relación con la lectura literaria. El mundo escolar, desde este punto de vista, resulta decisivo para la conformación de un “saber literario” y de un tipo de lector que se conceptualiza a partir de su relación con la literatura.

Dentro del espectro de lo señalado hasta aquí, debemos decir que las prácticas escolares en Chile están delimitadas por dos criterios. El primero, es el que dice relación con el modo de incorporar la literatura al espacio escolar y el segundo, con los mecanismos de selección de lo que debe (o debería) leerse. Para el primero cabe consignar que, dentro del enfoque comunicativo, la literatura es básicamente un complemento y dado que lo que interesa es el desarrollo de la habilidad lingüística, la

literatura queda justificada en el sistema en tanto tribute a los fines del área. Al respecto se debe tener en cuenta que, cuando se alude al objeto literario desde los instrumentos curriculares que el sistema viene generando desde la década de los noventa, se hace desde un criterio funcional, el de que la literatura tributa al sector de Lenguaje y Comunicación como un medio para responder a un conjunto de requerimientos: el desarrollo de habilidades de comunicación y comprensión, el aprendizaje de la caligrafía, la audición y repetición de relatos, la estimulación del manejo de letras, el ejercicio de la lectura veloz o la “enseñanza de valores”. Y, en otras oportunidades, las menos, el objeto literario es considerado para generar una toma de posición personal frente a lo leído o para investigar sobre el momento o época en que ocurren los hechos recreados en una novela (aunque esto más asociado a los últimos niveles del sistema escolar).

Con respecto al segundo criterio, hay que señalar que, como consecuencia del anterior, las formas de determinar aquello que debe leerse queda subordinado al objetivo de poner a los estudiantes a ejercitar sus habilidades. Dentro de este orden, el objeto literario no es un discurso o texto particular, sino uno más entre varios otros y de la misma relevancia. La consecuencia inmediata de esto es que el objeto literario queda subordinado a un conjunto de atributos funcionales y prácticos. La variable que determina el proceso de selección de obras a leer queda restringida por las lógicas que exigen del producto rasgos de “atractivo”, poseer ciertas cualidades que garanticen su accesibilidad.

Pero estas cualidades, que son funcionales, están ligadas a principios visuales y de forma antes que a las propias que exige el diálogo con el objeto literario. Es en este contexto que la relación entre el medio educativo y el mercado se hace visible. Considerando que el mundo escolar aspira a contar con objetos que representen un cierto atractivo visual y de forma, el mercado ofrece un producto que pueda responder a esta demanda. De hecho, si tomamos en cuenta las estrategias del mercado editorial sustentadas en la “espectacularización del autor en franco detrimento de la literatura, sin olvidar la literaturización de las celebridades del espectáculo, el imperio del diseño gráfico y de la imagen en la estetización del libro, los nuevos criterios mediáticos de la promoción de la lectura” (Cedeño, 2010, p.79), podemos advertir que los recursos del

mercado resultan óptimos para las exigencias funcionales desde donde el mundo escolar se apropia de la literatura. El círculo “virtuoso” que se produce materializa una retroalimentación basada en la ley de la oferta y la demanda, que es lo que lleva a decir a Josefina Ludmer que “hoy todo lo cultural (y literario) es económico y todo lo económico es cultural (y literario)” (2006, párr. 4).

Lo que ocurre en este caso es un tipo de relación que se sustenta en principios que regulan y van determinando una configuración del objeto literario. Cuando el mercado ofrece al medio escolar un objeto atractivo desde lo visual y también desde la forma (con el recurso de obras que precisamente funcionan desde la presentación de lo “entretenido” y lo “llamativo”) opera por consecuencia un deslinde del objeto desde las prácticas que lo visualizan. En vez de ocuparse de obras relevantes, es más seductora la posibilidad de llevar al mundo escolar una literatura liviana que tenga el rótulo de entretenida. Así es que va cobrando mayor presencia la literatura *light*. Dado que el mercado centra su eficacia en la capacidad de enlazarse con el deseo humano, nada más óptimo que ofrecer al lector un conjunto de obras que se caracterizan, como señala Cedeño (2010), por “una estructura repetitiva y placentera... [que se focaliza en] una repetición narcisista que se mira y admira una y otra vez y en la que el lector no logra superar su propia individualidad. En la literatura *light* el lector ‘sólo puede extraer lo que éste ya tenía dentro de sí, es decir, no se abre a lo que la literatura es capaz de hacer en él por el hecho de ser en su totalidad precisamente lo que es” (p. 76). Este mecanismo de funcionamiento del mercado en relación con la oferta de obras de consumo fácil es al que alude Adorno (2008) cuando indica que “en todos sus sectores [la industria cultural] fabrica de una manera más o menos planificada unos productos que están pensados para ser consumidos por las masas y que, en buena medida determinan este consumo (...) la industria cultural es la integración intencionada de sus consumidores (...) abusa de la consideración a las masas para duplicar, consolidar y reforzar la mentalidad de éstas, a las que presupone dadas e inmutables” (pp. 295-296).

Lo anterior produce como efecto una relación en la que el mercado y el mundo educativo apelan a una masa de lectores que, como dice De Diego (2013), “abrean en un concepto y en un tipo de literatura, debidamente moldeados, prefabricados a la

manera de las industrias del espectáculo” (p. 8). Así, lo que se configura es un escenario de lo literario en el que el valor de la obra queda sujeto a ciertos atributos que el mercado-escuela explota a través de la formación de lectores, lectores que presuponen esos elementos como requisito del objeto literario. Sus prácticas discursivas, en esta cadena, van delineando la noción del objeto literario y la integran a la red social en función de un uso que el sistema desde la escolaridad detenta.

Todo lo anterior pone el acento en un asunto llamativo. La entidad que ha venido validando la situación descrita ha sido precisamente el Estado, con las políticas asociadas a la lectura (incluyendo los instrumentos curriculares, la validación de los textos escolares que diversas editoriales se encargan de elaborar para el ámbito público y el ámbito privado de la educación), y que llevan el sello de la entidad pública que organiza a la Nación. Si de lo que se trata es de leer, pues el que valida la relación mundo escolar-mercado es el Estado. Lo que importa es trabajar por la habilidad comunicativa como objetivo. Lo que se lee, en esta perspectiva, importa sólo en la medida en que el criterio de selección responda al propósito. Los principios de la entretención y del atractivo del objeto son el medio para atraer a potenciales lectores que entrenarán habilidades comunicativas. Y es en esta perspectiva que las palabras de Foucault (2005) cobran particular sentido cuando señala que la educación “por más que sea un instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación a los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (p. 45). La educación generada por el Estado constituye la visibilidad de aquello que se ha seleccionado como un saber a incorporar. Simbólica, política e ideológicamente, el Estado es el agente que le da patente de autenticidad a aquello que el sistema, desde sus estructuras escolares, instala con principio de validez, puesto que una selección de aquello que se considera como relevante para la formación es “una representación de lo que cada sociedad considera que es el conocimiento legítimo a ser transmitido y el territorio discursivo donde se expresan los valores,

ideologías, estereotipos del imaginario colectivo como así también son fuentes para la apropiación de las disciplinas escolares” (Sardi, 2006, p.92).

Cristián Cox, uno de los gestores de la reforma curricular, señala que la manera cómo se han venido suscitando una serie de cambios curriculares ha supuesto el esfuerzo por establecer una serie de saberes que suponen “una selección cultural con propósitos formativos, que organiza la trayectoria de alumnas y alumnos en el tiempo y que, en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuye a comunicar, es un regulador mayor de una experiencia futura” (2001, p. 214).

La incidencia que esto representa para el tema que nos convoca tiene directa relación con el asunto de los saberes. Habría que preguntarse cuál es el proyecto de lector que el Estado de Chile propicia. Pareciera ser que la configuración de un lector funcional es parte de un proyecto ideológico centrado en la lógica de dar pié a un ciudadano “adecuado” a los propósitos que el Estado ya ha instalado.

### 3. La Academia y la literatura.

La pregunta que surge ahora es qué o quién valida aquello que debe ser leído y sabido. Si el Estado ha hecho de garante de la participación del mercado en los asuntos relativos al proyecto educativo de las últimas décadas, cabe interrogar a otro de los agentes del “campo” que debiera participar de la disputa cultural, la Academia.

Señala Jameson (2003) que “el mercado (...) es el terreno de lucha ideológica más crucial de nuestra época” (p. 312). Y si estamos de acuerdo en la aseveración, es indudable que la Academia debe reaccionar frente a los cambios que han subordinado al objeto literario (este trabajo es un intento de esto). Aunque pareciera que se trata de un asunto de otros, lo cierto es que si no es el mundo especializado que trabaja con/en las particularidades de la literatura, difícilmente serán otros quienes puedan contribuir a dar cuenta de las potencialidades del objeto. Considerando, además, que la Academia es inevitablemente parte de una disputa de saberes en la actualidad (una actualidad signada por el mercado y las políticas neoliberales que imperan en el país desde su instalación durante la dictadura), particularmente aquella que trabaja en líneas del conocimiento humanista, se hace más indispensable que nunca que sea un agente



activo en la discusión y la toma de decisiones sobre cuál es o debiera ser el “saber” a incorporar.

Y si de disputas se trata, hay una que subyace al problema. El modelo instaurado en Chile supuso la trasplatación de una fórmula probada en España y en otros países. Para los centros de saber locales (la Academia chilena, en este caso) pudiera resultar, en esta correlación de fuerzas, difícil de participar como agente consultivo. Sin embargo, justamente porque es parte de las disputas del saber (Mignolo, 2001, 2011), se hace necesaria su voz en lo relativo al asunto. De no hacerlo, le cabe simplemente transitar los trayectos impuestos por los centros hegemónicos antes que disputar aquellas ‘verdades’ en el lugar que por naturaleza le corresponde, el del campo cultural. Un proyecto de Estado como el chileno (que se propuso el “concepto de cambio incremental y combinación de estrategias de ‘estado’ y de ‘mercado’; ‘de arriba hacia abajo’ y ‘de abajo hacia arriba’; de construcción de redes” (Mineduc, 2004, p.9), como uno de los seis criterios estratégicos para la base de las políticas educativas), demanda del espacio académico universitario una voz autorizada que venga aponer los puntos de inflexión a los proyectos ideológicos que las élites gobernantes propician. De lo contrario, la literatura va perdiendo su lugar de legitimidad, y la universidad, tal como la entiende Zulema Palermo (2002), “se olvida de sí misma y del rol crítico que la historia de Occidente le tenía asignado” (p. 162). Al desentenderse de los cambios educacionales, que son indudablemente cambios sociales y culturales, la universidad colabora en el proyecto ideológico de una universidad que se asume también desde lógicas del mercado, como es el encierro en una *productividad* muchas veces sin sentido, salvo por el sentido del ranking (la indexación, las publicaciones de cierto registro, número de proyectos de investigación con fondos de cierta índole y que, para inscribirse en esos rankings, deben responder al modelo de producción impuesto). Un rol como el indicado convierte a la universidad en un espacio inerme, que trabaja de espaldas a los desafíos y problemáticas que su sociedad contemporánea le demanda. En este sentido las palabras de Zulema Palermo, que refieren al caso argentino, también cobran aquí importancia:

Las políticas educativas tienden a consolidar el perfil de la sociedad hiperinformatizada, priorizando la transmisión de información en detrimento de la generación de competencias que posibiliten un pensamiento independiente y capaz de ofrecer alternativas. Se apuesta a la informatización del sistema en todos los niveles en la 'creencia' (casi dogmática) de que por esa vía 'se superará el atraso' estructural (p.163).

Como contrapartida, en unas líneas que intentan explicar el modelo elegido por los gobiernos democráticos chilenos, se indica que una de las razones que dieron sustento a una línea de trabajo de ruptura y continuidad en educación, fue la de una actualización que respondiera al "impacto de la revolución causada por las tecnologías de la información..., el impacto de la internacionalización y el impacto del conocimiento científico y tecnológico (Cox, 2001, pp. 214-215).

Dentro de estos propósitos, es que en educación han estado ocurriendo una serie de cambios, transformaciones culturales de las que la Academia se ha desentendido al ceder su lugar de opinión en lo que refiere a la literatura. Es en este marco que Stuart Hall (2011) señala, refiriéndose a los procesos culturales de la actualidad, que lo que "observamos es la interpenetración cada vez más radical de lo global en las formaciones nacionales" (p. 18). Y continúa,

En la coyuntura actual, según creo, la cultura cumple un papel verdaderamente constituyente, de magnitud y profundidad mayores con respecto a coyunturas previas. Hoy el capital moderno no puede operar por fuera de la dimensión de la cultura (...) El capitalismo contemporáneo funciona a través de la cultura, y de un modo totalmente autoconsciente, de un modo en que el capitalismo industrial nunca podría haber operado (p. 38).

Lo anterior no hace más que dibujar la linealidad aquí planteada del problema. En este contexto, la Academia está llamada a instalar su voz y presencia. La disputa de la cultura y sus mecanismos de acción es la disputa ideológica que toda Nación se debe a sí misma para construirse y reelaborarse. Por eso es que, si las lógicas hegemónicas de las últimas décadas, han instado el curso de las políticas educacionales hacia un proyecto que propicia un lector "funcional", se hace muy necesario que los intelectuales de la academia universitaria intentemos reinstalar a la literatura, en tanto bien cultural, en el sitio que para los ciudadanos se merece. Cuando Foucault (1992) se refiere al asunto del rol del intelectual, en la construcción del saber ("verdad"), dice:

La verdad no está fuera del poder ni sin poder (...) la verdad es de este mundo; está producida aquí gracias a múltiples imposiciones (...) Cada sociedad tiene su régimen de verdad, 'su política general de la verdad'(...) los tipos de discurso que ella acoge y hace funcionar como verdaderos (...) [En esta perspectiva] el intelectual (...) es alguien que ocupa una posición específica –pero de una especificidad que está ligada a las funciones generales del dispositivo de verdad en una sociedad como la nuestra-(...) El intelectual evidencia una triple especificidad: la especificidad de su posición de clase, la especificidad de sus condiciones de trabajo, ligadas a su condición de intelectual (su campo de investigación (...), las exigencias económicas o políticas a las que se somete o contra las que se revela en la universidad)(...), la especificidad de la política de verdad en nuestras sociedades (pp. 187-188).

Desde el rol del intelectual, que ejerce una posición frente al objeto con que trabaja, la Academia puede apropiarse de un discurso. El intelectual académico chileno está determinado en su hacer por un compromiso que implica tomar una posición con respecto a su actividad y al objeto del que se hace cargo.

## Referencias bibliográficas

- Foucault, Michel (2005). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- White, Hyden (1985). *Tropics of discourse. Essays in Cultural Criticism*. Baltimore: The Hopkins University Press.
- Bourdieu, Pierre (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Tucumán: Montessor.
- Cedeño, Jeffrey (2010, noviembre-diciembre). Literatura y mercado: algunas reflexiones desde América Latina. *Nueva Sociedad* N°230. Recuperado de <http://nuso.org/revista/230/literatura-y-dinero-ensayo-ficcion-poesia/>
- Ludmer, Josefina (2006). "Literaturas post-autónomas".  
Recuperado de [http://linkillo.blogspot.com/2006/12/dicen-que\\_18.html](http://linkillo.blogspot.com/2006/12/dicen-que_18.html), fecha de consulta: 4 de diciembre, 2015.
- Mignolo, Walter (ed). (2001). *Capitalismo y Geopolítica del Conocimiento. La Filosofía de la Liberación en el Debate Intelectual Contemporáneo*. Buenos Aires: Editorial del Signo/DukeUniversity.
- (2011). Geopolítica de la Sensibilidad y del Conocimiento. Sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. Recuperado de <http://eiplcp.net/transversal/0112/mignolo/es>, fecha de consulta 26 de noviembre, 2015.
- Adorno, Theodor (2008). *Crítica de la cultura y sociedad I. Prismas sin imagen directriz*. Madrid: Akal.
- De Diego, J. L. (2013). Algo más sobre el valor literario: mercado editorial, sociología de la cultura, estudios culturales. Simposio o conferencia realizada en III Congreso Internacional. Cuestiones Críticas. AECID. Rosario.
- Sardi, Valeria (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Foucault, Michel (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- Hall, Stuart (2011). *La Cultura y el Poder*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Jameson, Fredric (2003). "La posmodernidad y el mercado". En: *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: F. C. E.

- Palermo, Zulema (2002). Políticas de mercado/Políticas académicas. En: Walsh, C., Schiwy, F, Castro-Gómez, S., (eds). *Indisciplinar las Ciencias Sociales*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Cox, Cristián (2001). El Currículum Escolar del Futuro. En: *Perspectiva*. Santiago, Chile: Universidad de Chile (Departamento de Ingeniería Industrial), Vol. 4 (N°2).
- Mineduc (2004). *La Educación Chilena en el Cambio de Siglo: Políticas, Resultados y Desafíos*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Consejo Superior de Educación (1992). *Acuerdo 51/92*. Chile: Consejo Superior de Educación. Recuperado de: <http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionAcercaDe/ActasSesion.aspx>, fecha de consulta 26 de noviembre, 2015.