

## La Literatura como soporte de identidad

Silvia Valero

Fecha de elaboración: marzo 23 de 2004.

Fecha de aceptación: abril 30 de 2004.

**Resumen.** Frente a la globalización de las últimas décadas, se ha intentado que la Literatura funcione como puente para la recuperación y reconocimiento de patrones de identidad. Sabiendo que no es fácil alcanzar este objetivo, se propuso a los estudiantes de último año de secundaria actividades que combinaran trabajos intelectuales y artísticos, para lo cual fue necesaria la participación de maestros de historia, música y plástica, de padres y de una comunidad extraescolar. La experiencia se llevó a cabo en los Institutos *San Isidro Labrador* y *Carlos Saavedra Lamas*, dependientes del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, República Argentina.

**Palabras clave:** literatura, identidad, juicio crítico, lectura placentera, minorías, heterogeneidad socio-cultural.

**Summary.** Facing the globalization of the last decades, Literature has been used as a joint in order to recover the recognition of identity patterns. Conscious of the difficulty to reach this goal, it was proposed to last grade secondary school students, to develop both, intellectual and artistic activities. Participation of History, Arts and Music, teachers, so as parents and an extracurricular community, were necessary for this activity. This experience took place at *San Isidro Labrador* and *Carlos Saavedra Lamas* institutes, which depend of the Ministry of Education in Córdoba – Republic of Argentina.

**Keywords:** Literature, identity, critical judgment, pleasure of reading, minorities, socio-cultural homogeneity.

**Introducción.** La experiencia de varios años de enseñanza de la literatura con alumnos de los últimos cursos de la escuela secundaria me llevó a la búsqueda de nuevas metodologías que trataran de, si no solucionar, al menos atender a dos problemas básicos que, desde mi perspectiva, eran —son— fundamentales: el desinterés por la lectura, sobre todo argentina y latinoamericana, y el consecuente desconocimiento y aislamiento de las problemáticas contextuales. Teniendo en cuenta que me estaba dirigiendo a jóvenes de 16 a 18 años, próximos a terminar el colegio secundario y con otras responsabilidades, no sólo frente a sus vidas sino ante el país y la realidad en la que estaban inmersos, creí necesario buscar la manera de que la literatura dejara de ser una materia obligatoria más, para convertirse, “realmente”, en un trampolín hacia la apertura de pensamiento, la capacidad de análisis y el desarrollo de opiniones críticas. Es claro que debajo de estos objetivos se encontraba el que, quizás, resulte más difícil de obtener: despertar en los adolescentes el placer por la lectura como paso previo para lograr un individuo lector.

Alcanzar estos diferentes niveles —lectura, comprensión, interpretación, análisis y crítica— con el abordaje literario, se convertía en un camino muy escarpado, en la medida en que contaba con alumnos

teledependientes. Ahora bien, como dije al principio, un efecto de la globalización —tema sobre el cual no me extenderé en cuanto no es de competencia de este trabajo—<sup>1</sup>, es la posibilidad de que los adolescentes estén en contacto continuo con programas televisivos, información pertenecientes a otras culturas, generalmente producidos en Estados Unidos, que en nada contribuyen a su desarrollo intelectual. Pero otro efecto que provoca esta absorción es que, los adolescentes al ser tan permeables a todo lo que sea consumismo, comienzan a asimilar lo ajeno, y a sentirse identificados con valores extraños —y a veces hasta antagónicos— a su cultura, en desmedro de su propia historia. Aquí es cuando se produce algo preocupante: la apropiación de categorías ideológicas<sup>2</sup> que los alejan de su contexto y los consecuentes desconocimiento y pérdida de elementos identitarios. En función de esta problemática orienté temáticamente el tratamiento de los textos y el traslado de la expresión literaria hacia otras artes, de manera práctica, para llegar a los objetivos descritos.

### Pasos a seguir

El currículo enviado por el Ministerio de Educación proponía que para el dictado de Lengua del último año de la escuela secundaria (sería interesante analizar por qué desapareció la asignatura Literatura para los últimos cursos), la Literatura correspondiera a autores de lengua no españolas, preferentemente norteamericanos. Considerando esta medida como un despropósito por todo lo que vengo planteando, acorda-

mos con las direcciones de los establecimientos el dictado de Literatura Latinoamericana en el 5º año y de Literatura Argentina en el 6º.

De esta manera, y teniendo en cuenta la búsqueda de integración de distintos niveles de lectura asumí, aprovechando aquella teledependencia y el favor con el que cuentan los medios audiovisuales sobre la lectura, la necesidad de encauzar el abordaje literario, vinculándolo a la práctica de diferentes artes y técnicas, sobre todo aquéllas con las que los adolescentes tienen más contacto y mayores posibilidades de uso: el video, la fotografía, las diapositivas, la música.

### Fundamento teórico de la experiencia

La línea directriz de la asignatura fue el descubrimiento de las voces de los “otros”; es decir, de las minorías étnicas, sociales, políticas, etc., conformadoras de la heterogeneidad socio-cultural latinoamericana y que generalmente han sido silenciadas por las voces dominantes en el afán de homogeneizar superficialmente a las naciones. Siguiendo la línea de pensamiento de intelectuales como Ángel Rama, Antonio Cornejo Polar, Antonio Cándido, coincidimos en que el pensamiento crítico acerca de la heterogeneidad cultural en América Latina surgió frente a la contradicción que supone la teoría homogeneizadora de la cultura nacional (la “comunidad imaginada”, de Benedict Anderson), en oposición a una realidad heterogénea que desborda los límites de la pretendida “unidad”<sup>3</sup>. Esas políticas hegemónicas han diseñado naciones en las que una ficticia “unidad” hacía alarde de identidades ontológicamente estables y en una “armónica” convivencia.

A partir de este concepto, compete preguntarnos de qué manera esa complejidad entra en funcionamiento textual; es decir, desde qué lugar y con qué estrate-

1 En este momento se lleva a cabo, en Argentina, una convocatoria para la realización de foros regionales de educación, para acordar lineamientos con miras a ser presentados en el Foro Mundial Social de Porto Alegre en julio de 2004. Dichos encuentros apuntan a la búsqueda de propuestas para la conformación de la plataforma mundial de educación, como una manera de responder defensivamente desde Latinoamérica a las consecuencias que el neoliberalismo viene provocando en nuestros países, a nivel social, económico y educativo.

2 El término ‘ideología’ está utilizado aquí desde la perspectiva de Raymond Williams: “La ideología constituye un sistema de significados, valores y creencias relativamente formal y articulado de un tipo que puede ser abstraído como una ‘concepción universal’ o una ‘perspectiva de clase’”. Raymond Williams. “La hegemonía cultural”. En *Marxismo y literatura*. Barcelona. Península Edit. 1977, p. 130.

3 Mientras que el concepto de ‘unidad’ nos remite a las concepciones homogeneizadoras que ignoran las variedades propias del complejo socio-cultural, la de ‘totalidad’ da cuenta de la circulación de esa diversidad en coexistencia temporal, y en franca contradicción.

gias discursivas la Literatura, como producto cultural, se manifiesta frente a esta pluralidad.

En muchos casos, la Literatura cumplió un papel de servidora de dichos proyectos homogeneizadores al privilegiar aspectos estructurales (discursos, personajes, representación) tendientes a crear un imaginario colectivo indiferente a las variedades existentes. Pero, los encuentros o choques de culturas hablan conjuntamente de diferencias y escisiones históricas y socialmente producidas, y de las posibilidades e imposibilidades del contacto o el intercambio entre esas diferencias que no descansan en “esencias” ni definen entidades estáticas, sino que delinean espacios socioculturales y temporalidades dotados de características y movimientos propios. De allí que, en muchos casos, la Literatura deja ver que debajo del discurso o la enunciación pretendidamente monológicos, hay fuerzas de quiebre que responden a otra matriz, y cuyo ocultamiento absoluto es imposible (aunque en los procesos de mestizaje, entendido desde la acepción que da Antonio Cornejo Polar, la tensión se resuelve siempre con la superioridad en el orden del poder de un miembro sobre el otro). La pretendida univocidad, la intentada hegemonía lingüística, se pierde al bucear en la escritura.

### Trabajo interdisciplinario

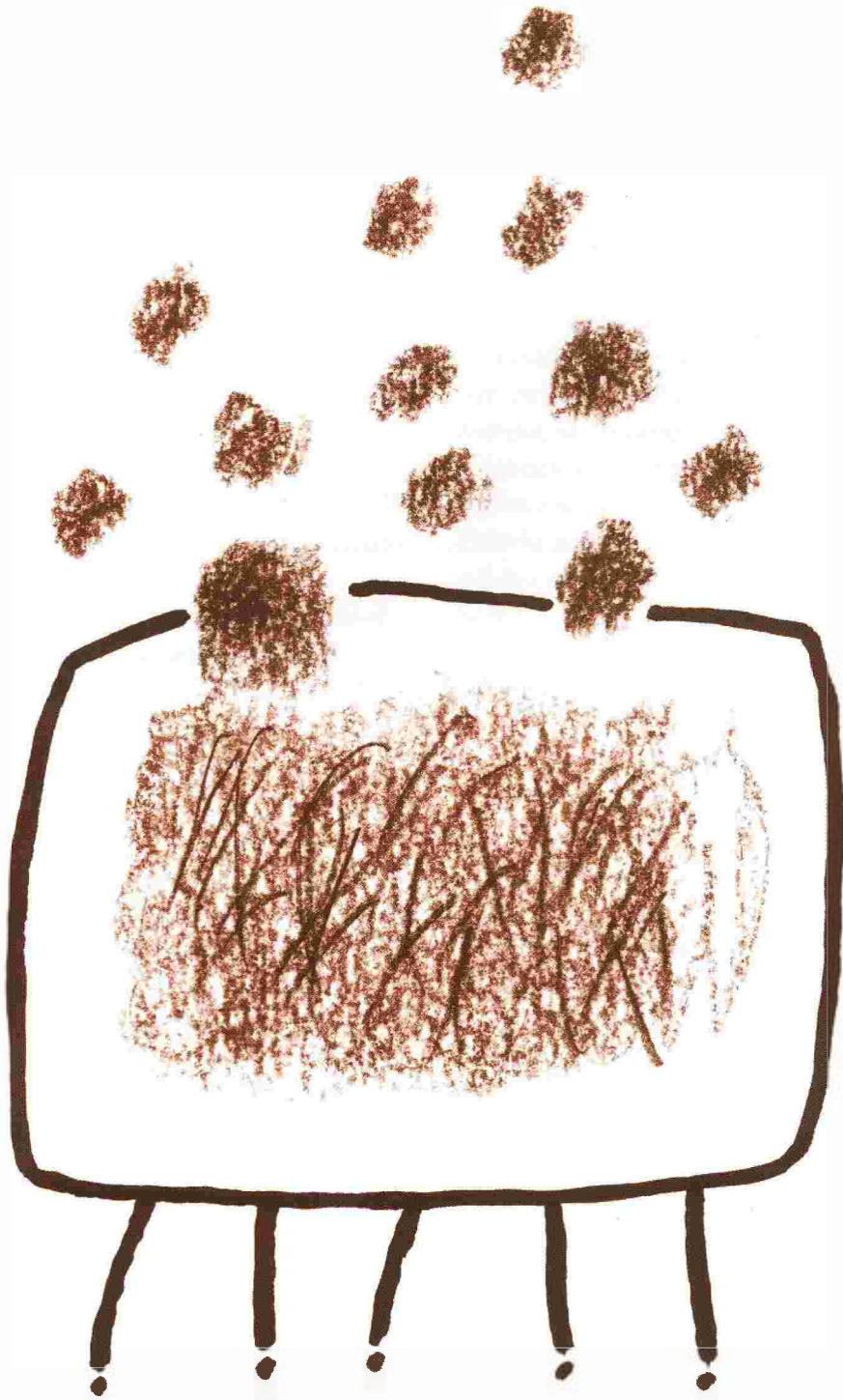
Atendiendo a este marco teórico, los textos a analizar fueron escogidos, en algunos casos, teniendo en cuenta las voces populares silenciadas bajo las dominantes. En otros, se eligieron obras cuya intención explícita es la de darle un protagonismo textual a las minorías. Como la experiencia a relatar en este artículo fue llevada adelante con alumnos de 6º año, las lecturas corresponden a la literatura argentina. Entre otras, las seleccionadas fueron: *El matadero*, de Esteban Echeverría; *Martín Fierro*, de José Hernández; *Mateo*, de Armando Discépolo; *El juguete rabioso*, de Roberto Arlt, y *Cabecita negra*, de Germán Rosenmacher, obras que representan períodos sociohistóricos argentinos, desde mitad del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. En el programa de la asignatura también estaba prevista la novela *Luna caliente*, de Mempo

Giardinelli, narrativa negra ambientada en el período de la última dictadura militar, pero no fue posible incluirla por falta de tiempo.

En todos los casos, el inicio de la metodología fue la misma: una investigación bibliográfica con apoyo de profesores de Historia, desde diferentes posiciones del contexto socio-histórico de la obra y del autor. A partir de allí, discusiones en torno a lo que los alumnos creían encontrar como mensaje, para luego comenzar con el desmenuzamiento discursivo que desentrañara las estrategias literarias conductoras de dicho mensaje. En esta lectura entrelíneas se alcanzaba a descubrir que debajo del discurso consciente del narrador, pugnaba por surgir “otra” voz, que, en algunas ocasiones, provocaba un giro en la interpretación al lograr una lectura en un nivel más profundo. A partir de este momento, comenzaban a pergeñarse las ideas para trasladar el texto literario a otro soporte material.

La primera obra trabajada fue *El matadero*, que, como sabemos, se ubica en la época del gobierno del general Juan Manuel de Rosas. Los alumnos se dividieron en dos grupos, por cuanto el objetivo era abordar el relato de manera que diera cuenta de dos miradas antagónicas, pero sin conocer un grupo lo que haría el otro. Para esto, realizaron la filmación de algunos episodios del texto, con ellos mismos como actores y con ayuda de algunos padres para la grabación del video y de los empleados del matadero municipal, quienes colaboraron como “extras” mientras hacían su trabajo diario. Durante la proyección y crítica de las escenas seleccionadas para el video, los alumnos descubrieron lo que ya habíamos señalado en el texto literario, pero esta vez, con diferentes registros lingüísticos y un discurso reelaborado por ellos mismos para que desembocara en el objetivo correspondiente, aunque sin perder la línea argumental de la obra literaria. Así, en uno de los grupos resultó elocuente la postura del narrador, de crítica exacerbada a las clases populares y a Juan Manuel de Rosas. En el otro, la fuerza del mensaje estaba en la reivindicación de la visión del mundo de negros, indios, y federales pobres, de su cultura y postura ideológica.





Excepcionalmente, la filmación fue hecha por los alumnos en horario extraescolar. Las otras tareas, dentro o fuera del aula, se realizaron durante las horas de clases, para lo cual se contó con el apoyo de los profesores de otras materias que cedieron sus horas.

A *El matadero*, le siguió el poema épico *Martín Fierro*. En este caso, no hubo necesidad de separación grupal, ya que la situación del gaucho como el "otro" frente a las políticas excluyentes del momento, está claramente expuesto en la obra. Sin embargo, el trabajo que se logró, si bien fue el más arduo, también fue el de mejor resultado. Debió hacerse en dos años y consistió en la realización en diapositivas de todo el poema.

Para esto, primero hubo un proceso de trabajo intelectual y creativo que correspondió a la elaboración del guión, posterior a la lectura y discusión sobre el texto. Luego se procedió a la adjudicación de tareas para cada alumno: vestuario, escenografía, utilería, etc. Una vez terminada la preproducción, nos trasladamos al campo de algunos de los alumnos, para la toma de las fotografías.

En el primer año hicimos la primera parte de la obra, conocida como la *Ida*, que relata la huida de Fierro y su amigo Cruz a tierra de indios, cansados ya de la persecución y malos tratos recibidos por las autoridades nacionales y provinciales. Las diapositivas fueron tomadas con los alumnos caracterizados como gauchos, indios o autoridades. Facilitó la tarea el hecho de que la mayoría, por pertenecer a un colegio agrotécnico, podía montar a caballo y manipular otros animales para escenas como la de la yerra o el enlazamiento. Luego de un día de campo, llegó el momento de la posproducción, que implicó la grabación de los textos y la música que acompañaría a las diapositivas en una radio local.

Este trabajo nos llevó más de dos meses, por lo que tuvimos que dejar para el año siguiente la realización de la segunda parte, es decir, la *Vuelta*. En este caso, se relata la sufrida vida de Fierro entre los indios y su consecuente regreso a "tierra de cristianos"; el envejecimiento, el encuentro con sus hijos y el de Cruz, el

relato de sus vidas, y finalmente la nueva separación para sobrevivir. Esta parte del proyecto demandó más tiempo que el anterior por la extensión del texto, pero se consiguió más de lo esperado: los alumnos leyeron con placer una obra que, en un principio, provoca rechazos por su escritura en verso y por su tamaño; los padres y algunas personas de la comunidad colaboraron no solamente facilitando espacios y elementos necesarios, sino con la participación en las fotografías. El colegio tuvo sus créditos y algunas escuelas de pueblos vecinos solicitaron la proyección de las diapositivas para sus alumnos.

El siguiente texto, la obra de teatro perteneciente al grotesco criollo, *Mateo*, fue puesto en escena por los alumnos, previa investigación sobre las penurias por las que debieron pasar los inmigrantes a principios de siglo XX en Argentina. Mateo es el nombre que tomaban los carros tirados por caballos y que funcionaban como taxis. Allí se pone en evidencia el choque cultural frente a la modernización representada por la llegada del automóvil y, como consecuencia, la pérdida del único trabajo que el inmigrante tenía para sostener a su familia. Lo que se buscó con la investigación y la puesta en escena de algunos episodios significativos, fue la desprotección que sufrieron los inmigrantes, llegados al país por una propaganda de Estado que les prometía trabajo y un futuro.

*El juguete rabioso*, de Roberto Arlt, destaca la pobreza, la marginalidad, la imposibilidad de lograr sueños, el choque entre el deseo y lo real en las clases bajas de Buenos Aires, en su mayoría hijos de inmigrantes. Pero también habla de sus mecanismos de contrahuillación, desviados hacia lo delictivo, y de la importancia e influencia de la literatura. Para este caso, los alumnos, organizados en grupos, decidieron realizar, o bien un video clip cuya música de fondo fue un rap compuesto por ellos, o collages visuales. Si bien en todos los casos fue natural la relación de las cuestiones socio-políticas contemporáneas de los textos con las actuales, fue con esta novela y con *Cabecita negra*, el siguiente cuento, que los alumnos encontraron mayor cantidad de elementos para la comparación. Creo que de allí se derivó la elección de ritmos relati-

vamente más nuevos, como el *rap* y recursos visuales como el video clip para la extensión de la problemática planteada por *El juguete rabioso* a otro formato textual.

Con *Cabecita negra* se abordó la entrada de las minorías sociales históricamente sojuzgadas a un mayor protagonismo social, a partir de la presidencia del general Juan Domingo Perón y su consecuente discriminación desde las élites y la burguesía acomodaticia, a causa de ese espacio conseguido. Al igual que con *El matadero*, los estudiantes se dividieron en grupos y plantearon la problemática desde distintas posturas a través de elaboración de tangos, *raps*, dibujos e historietas cómicas.

Uno de los obstáculos con los que podíamos encontrar durante este proceso, fue que los alumnos tomaran el medio como un fin, y que el juego de la dramatización, los videos, la música, se convirtieran en un fin en sí mismo, con lo cual la obra literaria dejaría de ser el objeto de estudio central. Ante este riesgo, fue necesaria una guía constante y un volver recurrentemente a las fuentes, que eran los textos.

De esta manera, pudo mantenerse el hilo conductor de la asignatura, tendiente a descubrir las voces del otro en la literatura argentina, y desestigmatizar a las minorías (no en número sino en poder) populares que la historia oficial cargó de significación disfórica.

Pero también se logró el objetivo de la lectura concienzuda que llevó directamente al redescubrimiento, por parte de los alumnos, de elementos históricos, sociales, culturales que hacen a nuestra identidad como nación, y que deben conocerse para entender el presente en el que se encuentran. Muestra de esto, para mi orgullo docente, fueron los debates que se establecieron casi al finalizar el año —aunque con diferentes niveles de intensidad y de participación— con

respecto a programas políticos televisivos, de diferente factura ideológica, que en la televisión argentina, por suerte, abundan, y que los alumnos debían ver para luego analizar en clase.

### A manera de conclusión

Creo que es importante, en tiempos en que se busca la privatización de la educación, mencionar que este trabajo pudo hacerse con resultados positivos por varias razones: la mayor parte de la educación argentina —y éste es el caso— es pública, por lo cual se trabaja con pocos medios pero con total libertad, lo que hace que los alumnos deban poner su empeño y creatividad para que las cosas salgan como esperan.

Por otro lado, los colegios donde llevé esta experiencia, están situados en pueblos pequeños de la provincia de Córdoba, y cuentan con alumnos con los cuales la relación que se establece, al ser pocos y conocemos desde fuera de las aulas, genera confianza y libertad. En escuelas citadinas, donde las aulas están atiborradas, la cuestión se hace más difícil. Pero, creo que está en la imaginación y el incentivo que se logre entre los estudiantes.

Concluyendo, creo que es honesto aclarar que una vez más confirmé, con un poco de desazón, que lograr los objetivos buscados en la totalidad de los alumnos, es algo ideal. Quiero decir con esto que no todos encontraron placer en la lectura ni trabajaron con el mismo empeño y esfuerzo intelectual y creativo, aunque fueran los menos. Sin embargo, considero que cualquier intento por el conocimiento de lo propio, y la recuperación y conservación de la identidad nacional y latinoamericana, es válido, aunque sólo un porcentaje de los estudiantes alcanzara los objetivos propuestos. ■



## Referencias

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas*. México: F.C.E., 1993.

ARLT, Roberto. "El juguete rabioso", en *Obras completas*, vol. 2, Buenos Aires: Emecé, 1979.

CÁNDIDO, Antonio. "Influencias extranjeras y ambivalencia: cosmopolitismo y regionalismo." En *América Latina en su literatura*. (César F. Moreno, comp.) México: Siglo XXI, 1972.

CORNEJO POLAR, Antonio. *Escribir en el aire*. Lima: Horizonte, 1994.

\_\_\_\_\_ "El discurso de la armonía imposible". En *Revista de crítica literaria latinoamericana*. Lima: Año XIX, N° 38, 2° semestre de 1993.

DISCÉPOLO, Armando. *Mateo*. Buenos Aires: Kapelusz, 1975.

ECHEVERRÍA, Esteban. *El Matadero*. Buenos Aires: Kapelusz, 1985.

HERNÁNDEZ, José. *Martín Fierro*. Buenos Aires: Kapelusz, 1978.

ONG, Walter. *Oralidad y escritura*. Buenos Aires: F.C.E., 1988.

RAMA, Ángel. *La novela en América Latina. Panoramas 1920-1980*. Uruguay: Fundación Ángel Rama, 1986.

ROSENMACHER, Germán. "Cabecita negra", en *Cabecita negra y otros relatos*. Buenos Aires: Losada, 1990.

## Diálogo del conocimiento

Es una experiencia refrescante en un desierto de propuestas concretas frente a los imperativos de la globalización en la educación. Si bien los medios de comunicación son los actores principales que orientan los horizontes hacia una cultura única y hegemónica, también es cierto que la Escuela puede considerarse como una alternativa (tal vez la única) para no sólo recuperar sino también valorizar lo local, lo propio, lo que le da sentido a nuestra historia, a nuestras gestas y posiblemente, lo que nos da sentido a nosotros mismos.

Ahora bien, en cuanto a las actividades concretas que se adelantan en el aula, el artículo nos muestra cómo, a pesar de las propuestas externas, los jóvenes sí se entusiasman por el conocimiento de nuestra historia a través de la literatura y logran articular con medios novedosos, como los videos, las problemáticas propias de la vida, las angustias y las posibilidades de nuestro pueblo que se muestran a través de la literatura.

No es fácil innovar en Argentina ni en ninguna parte en la dirección de construir una identidad nacional. No sólo debe lucharse contra los currículos, pensados de otra manera y para otra cosa, sino en contra de los intereses inmediatos de los estudiantes. Y, es precisamente la conciencia de estas dificultades lo que da origen a alternativas pertinentes. Se trata de recurrir al arte y a otras formas de realización, que están cerca de los intereses de los muchachos, para lograr el propósito, a través de la literatura recreada en el aula, conocernos a nosotros mismos.

Definitivamente, en estos años en que lo natural es el desencanto y la desesperanza, una clase comprometida puede dar lugar a una Escuela comprometida para soñar con una educación comprometida con nosotros mismos.

*Dino Segura*