

ensayos escolares

LENGUA, LITERATURA Y NACIÓN

ensayos escolares

LENGUA, LITERATURA Y NACIÓN

MARIANO DUBIN

Dubin, Mariano

Ensayos escolares : reflexiones sobre alfabetización, lengua y literatura / Mariano Dubin. -
1a ed - Villa Elvira : Pixel, 2025.
282 p. ; 20 x 14 cm.

ISBN 978-987-3646-68-3

1. Educación Pública. 2. Educación. I. Título.
CDD 370

TEXTOS: *Mariano Dubin*

marianodubin@gmail.com

CORRECCIÓN: *Carlos Aprea y Gustavo Paolini* (Pixel Editora)

pixeleditora@gmail.com

IMAGEN DE TAPA: Carlos Aprea (Pixel Editora)

DISEÑO DE COLECCIÓN: *Celestina Alessio* (Pixel Editora)

celealessio@gmail.com

MAQUETACIÓN: *Daniela Mainet*

dmainet@gmail.com

Marzo 2025.

Este es un trabajo impulsado por **PIXEL Editora**

fb - ig: *pixeleditora*

pixeleditora@gmail.com

Diagonal 78 n° 506 e/ plaza Rocha y 6

Territorio Querandí (La Plata)- Abya Yala

Tel.: 221 - 4212946



Para ver una copia de esta licencia, visita
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/>.

Palabras iniciales

Cuando en este libro nombre a la escuela intentaré que perdure *algo* de lo que sucede cuando damos clases: los ruidos, los comentarios de los alumnos, las palabras con las que explicamos una obra o un autor, las personas que saludamos al entrar y al salir, los manuales que buscamos en la biblioteca, los intercambios con otros docentes, las sugerencias de colegas para dar un tema, la instancia de poner notas y preguntarnos por qué aprobar o por qué desaprobamos a un estudiante. Reproducir en la escritura, entonces, la sensación que tenemos cuando llegamos a nuestras casas, luego de un largo día de trabajo, y nos lavamos las manos porque en los dedos sobreviven la rugosidad, el olor y la blancura de la tiza. En suma, una referencia *escuela*, inclusive una teoría escolar, que mantenga los sentidos de su día a día.

Se suele considerar que una mayor rigurosidad científica se alcanza ocultando el recorrido individual. Mi

propósito es otro: revisar una y otra vez lo que hoy son huellas y antes fueron, más bien, tropezones. Este libro sintetiza la tarea que llevo adelante hace ya casi veinte años: se trata, para mí, de traducir estos tropezones en reflexiones sistemáticas sobre el sistema educativo, la enseñanza de la lengua y la literatura, la alfabetización, las culturas populares y las lenguas indígenas.

Al nombrar a la escuela, pienso en los lugares en los que di clases. El recorrido comienza en 2005, en un asentamiento urbano que crecía a orillas del Arroyo del Gato, en la periferia de la ciudad de La Plata. Había llegado al lugar para realizar las prácticas docentes requeridas por el Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Estando allí, luego de tan solo dos encuentros, los responsables de la actividad dejaron de asistir. No quedaba más, por tanto, que ir a despedirme de Norma, la encargada del comedor. Aquel día, como era usual, ella estaba haciendo piruetas y malabares para cocinar y servirles mate cocido y pan a los niños. Me preguntó, mientras iba y venía siempre a punto de tropezar, si yo no quería continuar con el taller: «los niños acá tienen muchas necesidades». No lo dudé. Desde entonces, y durante cuatro años, estuve dando clases en el comedor.

Las zonas periféricas de la Argentina todavía atravesaban las peores secuelas de las crisis económicas recientes. Pronto aprendí —en un contexto muy distante del universitario, en el que había pasado miles de horas estudiando— los límites de mi formación; se me presentó, de un momento a otro, la ausencia de toda herramienta crítica u horizonte conceptual para poner en palabras lo que estaba viviendo como docente. Sea por otra ca-

sualidad, o porque procuraba otro recorrido teórico, en un armario metálico del comedor encontré varios libros sueltos: biblias, antologías escolares, manuales. Atraído por su arte de tapa, que me recordó (o acaso era) una ilustración de William Blake, decidí pedir prestado uno. Era una antología de *Los románticos ingleses*.

Leí varias veces, con fascinación, un ensayo de William Hazlitt: «La ignorancia de los doctos». Descubrí una frase que me estaba esperando para que la leyera justo en aquel preciso momento —*if ever, now*—: «Los libros son, a menudo, más que “anteojos” para mirar la naturaleza, anteojeras para preservar de su luz intensa y su paisaje cambiante a los ojos débiles y al temperamento indolente. La polilla de biblioteca se envuelve en su tela de generalidades verbales y ve solo las sombras fluctuantes proyectadas por el espíritu de los demás. La realidad le desconcierta» (Hazlitt, 1968 [1818]: 94). Esa cifra me permitió preguntarme, cuando todavía no había finalizado el profesorado, por algunos límites o malentendidos en mi formación académica que, casi veinte años después, bien o mal, intento desandar en este libro.

El taller en el Arroyo del Gato fue un aprendizaje *todo terreno* del trabajo docente: alfabetizaba, ayudaba con tareas escolares, leía cuentos, enseñaba reglas ortográficas y, eventualmente, servía mate cocido con tortas fritas en el comedor. Una certidumbre —algo ingenua y categórica, como aquellas propias de la primera juventud— me reveló que existía un mundo social y cultural del que poco o nada conocía. Y descubrir, en aquel entonces, era rodar.

Durante los siguientes años, dicté talleres en distintos barrios de la periferia del Gran La Plata. En el Barrio Mocoví, de la ciudad de Berisso, conocí a la recién arribada

comunidad indígena moqoit. Eran decenas de familias que habían migrado desde localidades del Chaco y Santa Fe y se habían asentado en las afueras de esta ciudad obrera. Era todo, realmente, muy precario. Un rancho de cuatro chapas hacía de sede para las asambleas, de iglesia pentecostal, de centro de acopio de alimentos y, en los días en que íbamos al barrio, de escuela ocasional. Con Aníbal, un abuelito ciego de la comunidad, intentamos (y fracasamos) comenzar un taller de enseñanza de lengua moqoit. Aníbal era un mago de los silencios. Todavía hoy recuerdo sus enseñanzas montaraces, sus breves relatos y su sonrisa pícara por saber algo que los demás desconocían. Como si fuese un aprendiz de brujo, cuando fui a buscarlo a su casilla por primera vez —me lo habían dicho: «tenés que hablar con Aníbal, él es quien sabe todo de nuestro pueblo»—, por debajo de la puerta salió serpenteando una culebra. Golpeando el sol del atardecer, con sus ojos blancos, me preguntó: «¿me buscás?».

En los barrios empecé a escuchar otras lenguas, que no eran el español. Y si Aníbal y los abuelos del Barrio Mocoví hablaban moqoit, en otros lugares aledaños iba escuchando (y aprendiendo) el guaraní, el aymara, el qom, el quechua. Pero no eran, solamente, otras lenguas. Descubría, día a día, narrativas de héroes y santos, relatos de seres sobrenaturales, experiencias religiosas que emergían de cosmologías criollas, lecturas en diagonal de la Biblia (y otras que presumían de su fidelidad al texto sagrado), voraces y originales lectores de bibliotecas barriales alejados del canon académico, sutiles conocimientos sobre plantas medicinales, la vitalidad de los lenguaraces cuando unos niños bolivianos hacían de traductores entre sus familias y la escuela. En el barrio de

San Carlos, un niño me reveló la existencia de un pájaro de fuego, inmenso y terrible, de nombre Mikilo: sus alas abiertas abrazaban toda la bóveda del cielo.

Pero este mundo de lenguas, narraciones y mitos no quedaba en la puerta de la escuela y pronto lo sabría. En 2008, empecé a dar clases en el sistema educativo. Primero, tuve una breve experiencia en una escuela primaria y luego —habiendo sobrevivido a varias estadías en un poco conocido círculo del infierno, a saber: los actos públicos— comencé a trabajar como profesor en las asignaturas Prácticas del Lenguaje y Literatura en distintas escuelas secundarias de Berisso y La Plata. Recorría la ciudad en colectivos e interminables caminatas para poder trasladarme de una escuela a otra y no llegar tarde (o, al menos, no morir en el intento). Tuve que familiarizarme con la planificación y el armado de programas, asistir a mesas y reuniones de profesores, llenar planillas y, en caso de enfermarme, desear que se tratara de una patología homologable a la nomenclatura imposible de la licencia.

En esos mismos años, al traqueteo de la docencia, estudiando en recreos y en trenes, en salas de profesores y en horas libres, a medianoche y los fines de semana, cuando se podía (¡y como se podía!), avancé con mis estudios universitarios. Primero, alcancé el título de Profesor en Letras y luego el de Licenciado. En 2013 obtuve mi primer cargo en la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura en la UNLP. Alcanzaba así otra escala de reflexión, en diálogo con maestros y profesores de todo el país, sobre la enseñanza de la lengua y la literatura, sobre el sistema escolar, sobre las comunidades que hacen el día a día de la escuela; todo esto excedía la experiencia personal que había caracterizado mi trayectoria hasta

ese momento. Fue así que, ya en 2019, finalicé mi tesis de doctorado. Se titula *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales. El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar*. En el último tiempo, en tanto, di un paso más al participar en la formación de cientos de maestros y maestras en el marco de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE).

He procurado una teoría que dé cuenta de la materialidad del cotidiano escolar. Para decirlo en criollo: el territorio de la investigación educativa es la escuela (no los despachos ministeriales ni los organismos de investigación ni las cátedras universitarias). No he repetido una reflexión que hable de la escuela desde un escritorio, aislada en sus convicciones, subrayando una y otra vez la misma idea. Como si los «grandes temas» y las «grandes ideas» ya se hubieran definido, de una vez y para siempre, y lo que restara, nuestra tarea, consistiera en «bajarlos al aula». Lo que hoy, muchas veces, se llama «capacitación docente»: «explicarles» a los maestros y profesores cuáles son «sus problemas».

Sin embargo, el cotidiano escolar no es una continuidad sin bordes. Nadie vive la totalidad de la escuela. Como si uno fuera una conciencia que estuviese, al mismo tiempo, en todas las aulas, las oficinas, los patios, los salones, las cocinas. Más bien, para el docente, el día a día es el aula. Hay recreos, almuerzos, actos, sala de profesores. Pero, sobre todo, hay un aula donde —perdonen, la obvié— se enseñan materias y temas. Por eso, cuando uno piensa en la escuela, lo hace en relación al armado de clases: en manuales, consignas, libros, listas

de alumnos, materiales, cartulinas. En el comentario de un alumno que aparece justo antes de que toque el timbre, quedándonos en el oído, picando, la respuesta que no llegamos a darle.

Considero, en fin, que el aula es el pequeño gran tema de la lengua y la literatura —a diferencia de lo que afirma el sentido común académico que mira con recelo, desde siempre, la supuesta degradación escolar—. Porque es acá en donde emergen las lecturas mestizas de la literatura; los lenguaraces del quechua o el guaraní; el cuero que arrastra aquello que llamamos «identidad nacional» en el insulto de «indio» o «negro de mierda» y su contraparte: «soy negro ¿y qué?»; la pasión por definir «lo verdadero», «lo bueno» y «lo bello» en aquello que se lee; la revelación que aparece tras un verso de Shakespeare escuchado por primera vez y una alumna que dice «me recuerda a una de Leo Mattioli»; la vidriera irrespetuosa de lo que hoy es la Argentina. Porque se trata de la única institución en la que millones de niños y jóvenes van a escuchar a Borges, a Arlt, a Quiroga; a María Elena Walsh, a Atahualpa Yupanqui, a Alfonsina Storni; en la que un niño estará escribiendo, por primera vez, su nombre en un cuaderno. En la que, a pesar de todo, los alumnos piensan que se esconde el futuro. Porque la escuela continúa siendo la institución, tal vez la última, en la que resiste el proyecto moderno de nación. Y acá, en el aula, siguen hablando todas sus derrotas, sus genialidades, sus salvajismos, sus utopías. Algo de todo esto espero que encuentren en este libro.

1 Clases populares, clases cotidianas

El Pomberito en la esquina del barrio

Era una tarde de octubre de 2005, tenía veintidós años y estaba a punto de cruzar la puerta principal de un comedor comunitario en el Arroyo del Gato. Atravesaría un patio baldío, una estrecha casilla que oficiaba de cocina, un depósito de alimentos y, finalmente, llegaría a la oscura edificación del fondo: un merendero con varias sillas y mesas bajas (algunas tenían manteles de plástico verdes, ajados) que, gracias a la abundancia del trabajo comunitario, ofrecía mate cocido y tortas fritas. Allí me estaban esperando varios niños del barrio que, después de comer, participarían de mi taller de lectura y escritura. Todo sucedía en el barrio de Ringuelet, en la periferia de

la ciudad de La Plata, en las inmediaciones del Arroyo del Gato, donde desde hacía tiempo —por lo menos desde la década de 1960— vivían cientos de familias migrantes en un precario asentamiento que había ido creciendo año tras año. En aquel lugar estaba por comenzar a ser, entonces no lo sabía, docente.

Este acto fue un rito de pasaje hacia la vida adulta. Inaugural mucho más allá de lo estrictamente laboral. Hubo, en un mismo movimiento, algo público y privado. Algo de «reconocerme a mí mismo» y de «presentarme en sociedad». Como cuando en alguna instancia burocrática se nos pregunta qué somos y la respuesta es «docente», «maestro», «profesor». Una afirmación que no es ni administrativa ni eventual; que no se circunscribe a un horario, a unos días, a una institución. Los docentes sabemos que nuestros trabajos desbordan, todo el tiempo, en todos lados, sobre nuestras vidas: no hay un corte que nos diga «hasta acá soy docente, acá ya no lo soy». Para reversionar a Hemingway: la escuela no se acaba nunca. Ser docente es, en fin, una definición de vida, un modo de pensar el mundo y de vivir el día a día. Este libro, de hecho, no deja de ser «otro desborde más» de mis años de escuela.

Todo esto me permitió no repetir la disociación originaria de la diada civilizatoria de nuestro proyecto escolar decimonónico: *el intelectual y la maestra*. Concibo la investigación, en cambio, como un momento más de una praxis educativa. Es así que no me refiero a la docencia, por si fuera necesario aclararlo, únicamente como un «estar ahí». Como si una territorialidad implicara un hecho «automático» o «natural» del reflexionar —como si existiera, acaso, una supremacía del «quien estuvo primero»—. La docencia exige profundas y complejas re-

flexiones teóricas *in situ*; no solo revisar críticamente el propio recorrido cotidiano sino, aún más, producir nuevas ideas y perspectivas para explicar aquello que está sucediendo; y esta reflexión se juega, sobre todo, en términos de acción. En síntesis, la docencia, a diferencia del armado interminable de «estados de la cuestión» (que se autolegitiman en sus propios términos y valores), sufre la inevitable contundencia del otro (los alumnos, los colegas, las familias): el límite a la precisión retórica (y endogámica) de los conceptos puros y apriorísticos.

Sin embargo, el ingreso al cotidiano escolar no es efecto de un simple desplazamiento espacial: un investigador puede estar observando y analizando desde la misma escuela sin moverse del lugar originario de enunciación académica, fortaleciendo, así, sus interpretaciones narcisistas. El ingreso al cotidiano escolar se produce, en consecuencia, al no replicar los cánones conceptuales dominantes. De hecho, implica abandonar el rol de «constatación escolar» que emerge más como una *inspección* que como una *investigación*.

Ser docente nos habilita a reconocer y validar aquellas voces que escuchamos todo el día —muchas veces en otras lenguas: el guaraní, el quechua, el qom—. El día a día del profesor o del maestro, en este sentido, se podría asemejar a una investigación de corte etnográfico. Pero, a diferencia del etnógrafo, que se pregunta cómo ingresar a una comunidad, el docente ya está y ya es parte de esta comunidad.

Para explicar esta serie conceptual docente-antropólogo podemos tomar un caso célebre aportado por Clifford Geertz. Este etnógrafo realizó un famoso trabajo de campo en una pequeña aldea de Bali en el que apuntó la indiferencia deliberada de sus habitantes hacia su figura

de investigador, así como la imposibilidad de establecer diálogo y confianza con ellos. «Se comportaban», dice Geertz, «como si sencillamente no existiéramos» (Geertz, 2003 [1973]: 339).

La resolución de este problema es una de las formulaciones más clásicas de la antropología contemporánea: Geertz obtiene «la confianza» luego de ser sorprendido, mientras participaba junto a su esposa en una riña de gallos masiva e ilegal, por la irrupción de un cuerpo de policías armados con metralletas que, en medio de la persecución, no distinguían al «investigador» entre los «nativos». En una apresurada huida colectiva de las fuerzas represivas, el antropólogo logra ser, por fin, reconocido como una persona de confianza como parte de un todo perseguido. Luego de la represión, Geertz reflexiona que el incidente fue «el momento de cambio total de nuestras relaciones con la comunidad, y ahora ya nos encontrábamos literalmente adentro» (ibíd.: 342). Este «estar adentro», para el docente, es su propia condición laboral en el sistema educativo. La docencia, en síntesis, simplifica los complejos mecanismos etnográficos de «introducirse» en una «comunidad objeto de estudio». Uno ya es un nativo.

Sin embargo, hay distintos grados en este «estar adentro». Nuestro vínculo con los alumnos es un caso ejemplar. Todo docente sabe que hay un momento en el que se logra —o existe la posibilidad de iniciar— un nuevo nivel de relación, en el que ellos buscan «contarnos cosas»: enumerar sus programas de televisión preferidos, introducir al *youtuber* que están siguiendo, compartir una anécdota, narrar detalles de sus historias familiares o barriales. Esta confianza se formula en un acto de hablar: el alumno

nos reconoce como sujeto válido de intercambio, lo que no elimina, desde ya, los roles asimétricos fijados institucionalmente. Esto está propiciado, en verdad ya desde el principio, por la representación social e histórica que el docente, en particular las maestras, tienen en la escuela. Podríamos decir: de «prestar la oreja» para quien necesita hablar. En fin, valorar o no una opinión, saber o no escuchar una anécdota, recuperar o no un comentario de los alumnos, puede ser «nuestra riña de gallos».

Cuántos cientos de horas, sino miles, he hablado, en todos estos años, con los alumnos. No sólo en clase sino también en los recreos y, claro, «afuera de la escuela». A veces caminando unas cuadras cuando íbamos en la misma dirección o compartiendo la espera en la parada del colectivo. En algunas escuelas que estaban cerca de mi casa simplemente los encontraba en el barrio y charlábamos de «bueyes perdidos». Este diálogo, como modo de construir los problemas teóricos, ha perdurado hasta hoy: también es válido en mi actual función de formador docente, en el intercambio cotidiano con maestros y profesores de todo el país en distintas universidades, institutos y programas educativos.

La densidad epistemológica de estar en la escuela no es reemplazable por posicionamientos especulativos sobre qué es o qué debería ser la escuela. Sin embargo, distanciarse de los cánones conceptuales dominantes para adentrarse en las lógicas de otras dinámicas sociales —que no repiten los patrones «más esperados» por el mundo académico— conlleva mudanzas no sólo metodológicas sino también personales, ideológicas, subjetivas —pequeñas y grandes heridas en nuestros narcisismos epistemológicos—. Porque las ideas que uno «defiende»

no dejan de ser modos de (auto) representarnos en nuestra identidad. En mi caso, al menos, no fue fácil, ciertamente, aceptar esos cambios que ponían en crisis «mi manera de entender el mundo»; reforzada por todos los espacios de socialización de las clases medias profesionales, en particular, aquellos relacionados al mundo de las humanidades, la educación y el arte.

La complejidad de poner en cuestión nuestra forma de «entender el mundo» se juega en que no es una «opción individual» —como se supone desde «las identidades líquidas» del repositorio neoliberal, donde uno desea, compra e invierte en su subjetividad de modo personal y concluyente—. Por el contrario, este «entender el mundo» se desagrega de supuestos, expectativas y convicciones más amplios con los que se construye una clase y, específicamente, un sector de una clase. Aquello que Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant refirieron como el «sentido común» de los universitarios: «las adherencias y adhesiones más profundas e inconscientes», aquellas que les confieren «a los objetos el interés que tienen por ellos quienes los estudian» (Bourdieu y Wacquant, 2014: 310).

En este sentido, la escuela es la institución clave de dicha desestabilización: el investigador puro, en el sistema educativo, resguarda como única opción posible la de aferrarse a sus conceptos aprendidos y «encontrar» solamente aquello que lo ratifica en su lugar. En cambio, existe otra opción: introducirse en un mundo de sentidos y prácticas que pueden prescindir de nuestros «objetos de interés». Esta ha sido la búsqueda principal del libro: construir temas de investigación a partir de lo que sucedía en el aula.

No fue un camino lineal y simple el de aprehender el mundo de sentidos que iría descubriendo desde aquel

primer día que atravesé la puerta de un comedor popular para comenzar mi trayectoria como docente, primero en espacios de educación no formal y luego en el sistema educativo. Hubo, sin embargo, ciertos recursos metodológicos que me serían sumamente útiles. Desde mi primera clase me impuse la rutina de tomar apuntes de lo que pensaba, decía y hacía (y, muchas veces, de lo que veía y no entendía).

Pero no existe precaución epistemológica que nos organice un camino de investigación certero. De hecho, podríamos asumir que toda investigación humanística es, sobre todo, una consecuencia —digamos: la reflexión posterior a un tropezón—. Y ese tropezón, que es también este libro, estuvo dado por una serie de malentendidos, prejuicios y generalizaciones sobre el mundo popular que arrastraba desde mi formación académica. Prejuicios, en mi caso, más cercanos a la visión del *bon sauvage* —mi romanticismo criollista— que al miserabilismo popular —que, en rigor de verdad, es el dominante en las ciencias sociales y humanas—.

El «acercamiento» que realiza la universidad a las periferias sociales mantiene aún muchos sentidos propios del pensamiento civilizatorio y exploratorio de las ciencias sociales decimonónicas. No por nada, en efecto, la extensión universitaria suele ser pensada en un *hacia* el territorio («pobre») y nunca en el movimiento inverso, es decir, desde el territorio *hacia* la universidad; de hecho, así se continúa presentando mayormente la relación investigación educativa-docencia. De este modo, el discurso académico «descubre» un territorio virgen para «anunciarlo» a sus colegas; esto es, a sus «pares» investigadores y docentes universitarios. Y en los discursos progresistas —que no de-

jan de ser parte de esta concepción colonial— se agrega una «mirada miserabilista»: les estarían llevando «cultura», «experiencia», «literatura», «saber» y «pensamiento» a unos sujetos que no los poseen.

En síntesis, las reformulaciones en la investigación educativa que propongo no se desprenden de una «revelación» surgida detrás de un escritorio de un departamento de investigaciones de una unidad académica. Por el contrario, resultan de la elaboración reflexiva y colaborativa con colegas de todo el país; de años y años de experiencia en territorio; de haber sido docente durante casi veinte años en el sistema educativo; de arrastrar, en mis recuerdos, cientos de diálogos con alumnos; de escribir una y otra vez en el pizarrón; de cortos pero intensos cafés en las salas de profesores, compartiendo con colegas alguna estrategia didáctica.

Pero volvamos, otra vez, al comedor comunitario del Arroyo del Gato, en el que dicté un taller de lectura y escritura entre 2005 y 2009 junto a Mariana Provenzano. A lo largo de estas páginas iré describiendo las distintas instituciones en las que trabajé, pero comienzo por esta no sólo por lo inaugural que fue en mi vida —sin haber atravesado su puerta hoy sería, sin duda, otra persona— sino, sobre todo, porque me permite introducir los temas fundamentales del libro.

Durante esos años fui al Arroyo del Gato dos o tres veces por semana. El barrio se extendía a orillas del arroyo homónimo, contaminado y anegado, donde aún permanecía, de fondo, hacia el Río de la Plata, la llanura pampeana, los talas que atravesaba marcial el sol en su caída, todas las tardes, sobre las sombras inmóviles de vacas

pastando. En sus orillas, ocasionalmente, se encontraban tortugas y acaso se podía vislumbrar una liebre perdiéndose en el horizonte. El arroyo, que bajaba las aguas turbias de los desagües industriales, atravesaba al medio las casillas que se conectaban con precarios puentes; en su contrapunto urbanístico, hacia el sur, se veía creciente la ciudad de La Plata, con sus innumerables edificios que estrechaba el cielo visto desde esta perspectiva baldía.

Allí se emplazaba el comedor al que asistían alrededor de treinta niños. El número variaba por diversos motivos, propios de su lógica interna: algunos retiraban la comida y volvían a sus hogares; otros, que solían ir solos, en ocasiones eran acompañados por primos que estaban de paso por el barrio; y también había quienes, de pronto, ya no venían más. Bajo esta lógica propia, luego de la merienda y habiendo ya levantado y limpiado las mesas junto a la cocinera, comenzábamos el taller, al que concurrían entre ocho y doce niños.

Las ideas que organizaban el taller se justificaban en mi formación académica y sus perspectivas dominantes: compartía así una creencia extendida de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores que asume que la «enseñanza» se juega en «el contacto con los libros». Es decir, en una reproducción ambientalista de brindar acceso a prácticas prestigiadas socialmente y que las clases medias generalizan a espacios representados (en estos propios discursos) por sus carencias sociales y culturales. Al llegar por primera vez, yo también repliqué el ritual de llevar libros de «literatura infantil de calidad» a un espacio popular, esperando que, «mágicamente», ocurriera una «transformación subjetiva».

Repetía un recurso muy extendido: el de dejar los libros sobre una mesa para que los niños los «exploren» sin «interrupción» de los docentes y surgiera así, naturalmente, la «experiencia literaria». En estos planteos la literatura pareciera llegar a los niños por «ósmosis». En realidad, estos ejercicios, en concreto, tienden a la construcción del fracaso escolar (porque re-estigmatizan a niños y jóvenes de las clases populares en tanto son aquellos que vienen de «ambientes» que «no producen cultura») o muestran sus limitaciones para el trabajo grupal, pues sólo atienden a los pocos alumnos que replican el modelo de «lector» que responde al eslogan educacional del «placer de la lectura».

Libros prestigiosos para colocar sobre las mesas de un comedor popular: imagen redentora de disponer *el* libro sobre el suelo bárbaro de inmediatas connotaciones coloniales —que no deja de repetir, no olvidemos, asimetrías étnicas-sociales evidentes: el docente blanco, de clase media, llevando «la cultura» o «la civilización» a aquellos otros que no la poseen—. Llevé, claro, «literatura de calidad» —precisemos: lo que el mercado editorial y la crítica literaria del área definen como «literatura de calidad»—.

Desde ya, por si fuera necesario aclararlo, esto no es un panegírico contra el libro. Lo que estamos afirmando es que la enseñanza de la literatura no se cifra en el libro, sino en el trabajo docente. De este modo, figuras tan utilizadas en el mundo de la educación como la del mediador cultural, o conceptos similares, *borran* al docente y lo presentan como un dispositivo pedagógico más. De hecho, los planes de promoción de la lectura, que han ido organizando crecientemente los problemas de la enseñanza, se centran en la idea de un texto literario que produce inequívocamente

una experiencia. El docente sería, así de simple, una línea de producción escolar más. El ingreso de estas nociones corresponde a las reformas educativas neoliberales y a un proceso de negativización de los paradigmas que históricamente organizaron la educación escolar.

Sin embargo, hay algo de trampa en los tiempos narrativos: estoy contando la situación como *ahora* la pienso. Y este hiato no fue producto de mis «reflexiones personales» sino consecuencia de la poca importancia que los niños les dieron a esos libros o, mejor dicho, de la atención impar que les dieron al no replicar los modos de la lectura como «espacio íntimo». Nos referimos, otra vez, al comedor comunitario del Arroyo del Gato.

Esta reacción de los niños nos llevó, junto a Mariana Provenzano, a revisar qué estábamos enseñando. Y nos dimos cuenta de que no habíamos pensado actividades en relación a un grupo particular de alumnos sino que estábamos esperando que los niños repitieran las imágenes del «niño lector». Porque si bien no sucedía lo que los didactas decían que sucedía con la experiencia literaria, sí sucedían otras cosas. Los niños del Arroyo del Gato no terminaban nunca de contar historias de su barrio, de los pueblos de sus abuelos; de ofrecernos relatos acerca de seres sobrenaturales; de hablar de santos y rituales religiosos; de compartir «palabras» en guaraní correntino o quichua santiagueño que usaban sus tíos, abuelos y padrinos cuando venían a visitarlos —palabras que «no se usan acá», es decir, tarea de lenguajes contemporáneos—.

Nos contaban, además, las historias del Lobisón, de la Luz Mala, del Pomberito o de la Llorona —muchas de ellas, decían, habían sido vividas por ellos mismos o por sus

familiares—. Descubrimos, así, que existía un mundo narrativo muy extenso, criollo y cosmológico, cotidiano y sobrenatural, del que sabíamos poco o nada. Descubrimos, entre otras muchas historias, que el Pomberito ya no vivía en el monte sino que paraba en la esquina de la villa.

El Pombero o Pomberito, el *Karai Pyhare*, el ser guaraní reordenador de la ley natural, espíritu de selvas o duende de distintas oscuridades (algunas ominosas o macabras, como aquella de dejar embarazadas a mujeres), protector de pájaros, «celoso» de los animales por la avaricia de los cazadores, aquel que con un silbido anuncia su presencia y quien lo haya escuchado, dicen, ya no lo olvidará. El Pomberito, aquel que exige caña y tabaco a cambio de su amistad y protección, ahora, está oculto en las esquinas de los barrios, en sus descampados, en sus cruces de vías siempre peligrosos.

Y la pregunta era (y es) inevitable: ¿cómo en un profesorado universitario que se definía por sus estudios rigurosos sobre las lenguas y las literaturas, y así, en efecto, me habían formado como futuro profesor en Letras, no había escuchado nunca de una narración que, desde hace siglos, circula en el territorio que hoy es la Argentina? Volviendo a mis libros de texto, a los interminables entramados bibliográficos, a las opiniones de las cátedras magistrales, en fin, a mi recorrido universitario completo, todo me llevaba a la idea de que los argentinos «bajaron de los barcos». ¿Y de qué barco, entonces, bajó el Pomberito? Sucede que no llegó en ningún trasatlántico sino, en todo caso, en canoa y por el Paraná. Y todo el mundo criollo, mestizo, indígena estaba ausente en mi formación.

Para contrarrestar este eurocentrismo curricular —en la Argentina todo eurocentrismo se traduce en *porteñocentris-*

mo-, apelé a otra generalización: a un tipo de género romántico criollo contemporáneo (y arrabalero). Así, en mis primeros talleres de lectura y escritura en distintos barrios de la periferia no dejaba de señalar las continuidades con el mundo rural o indígena de los ancestros de los niños y jóvenes. Centrarse en las persistencias era un recurso que sustancializaba una representación de las clases populares.

Mis registros mostraban, en cambio, que las relaciones de los niños con lo que nombré, en un primer momento, como culturas migrantes eran más complejas, menos inmediatas y, sobre todo, no podían ser determinadas en una progresión teleológica (del campo a la ciudad, de las culturas indígenas y criollas a las culturas barriales, de las montoneras decimonónicas a la vida cotidiana en las periferias urbanas del siglo XXI) que mantuviera una especie de sustancia subjetiva inmutable. Esta interpretación, sin embargo, se justificaba en que, efectivamente, hay algo del pasado histórico que perdura contemporáneamente y es elidido en las perspectivas dominantes del pensamiento social y humano.

Marquitos, por caso, uno de los niños que asistía al comedor comunitario, llegaba al taller en su yegua, conocía todos los pelajes de los caballos, contaba diversas historias camperas y entendía el guaraní que escuchaba hablar entre sus familiares correntinos. Todo ello en un contexto de producción bien distinto al de sus abuelos peones de campo: Marquitos pertenecía a una familia de cartoneros que residía en la periferia de la ciudad capital de la Provincia de Buenos Aires, en una época en el que la cultura oral familiar convivía con la fuerte presencia de la institución escolar, la cultura de masas, las transformaciones culturales de la periferia, etc.

En mis primeras investigaciones no di cuenta (o no quise dar cuenta) de que Marquitos, además de ser un «criollo hecho y derecho» —tal como apunté en uno de mis cuadernos—, era fanático del animé *Dragon Ball*, que estaba atento a modas musicales que no se correspondían con nuestros «parámetros indoamericanos», que miraba y conocía al detalle las telenovelas que miraba su madre. Para sintetizar: reproducíamos un hiato entre las culturas populares y la cultura de masas como si fueran dos fenómenos distintos y no (al menos en la vida de los niños) hechos continuos de una misma experiencia vivida.

Este sesgo (a diferencia del otro, de tipo académico) respondía a un recorrido personal: fueron años de lecturas intensas de Juan José Hernández Arregui y Arturo Jauretche, de glosar los cuadros de Ricardo Carpani en los que el indio selvático se transforma en obrero industrial, de indagaciones en las historias federales decimonónicas y de otras lecturas relacionadas al revisionismo histórico. En este marco, exagerando el movimiento epistemológico, pero haciendo de la hipérbole la posibilidad de precisar nuestra operación asociativa, no veía en Marquitos sino a un «descendiente directo de las montoneras federales derrotadas».

¿Cómo nombrar la multiplicación de lugares y de espacios, de lenguas y lenguaraces, de tópicos criollos y universales, de épicas antiguas y de sucesos televisivos, de cruces entre el campo y la ciudad, entre la vida rural de sus abuelos y la vida urbana, entre las narrativas tradicionales y las *creepypastas*?¹ ¿Cómo nombrar, en fin, cruces que conjugan tradiciones milenarias y consumos hiper modernos?

1. Las *creepypastas* son relatos de terror, en general breves, de gran circulación en las redes. Construidos en una mixtura original de tradiciones orales narra-

En 2017, trabajaba como profesor en un curso de la asignatura Literatura. Era un 6º Año de una escuela técnica de la ciudad de La Plata. Esta historia la compartió Nahuel, un alumno que pertenecía a una familia proveniente de la provincia de Santa Cruz. Aquel año estábamos leyendo el *Martín Fierro*. En los primeros cantos, en los que se habla de los indios, Nahuel ya había mencionado algunos detalles de los pueblos mapuches y tehuelches. Pero no se habló más del tema y yo no volví a preguntar. Sin embargo, cuando terminamos la lectura del poema les pedí que redactaran un escrito personal a partir de las distintas opiniones que habían expresado oralmente.

Nahuel nos leyó una historia de sus vacaciones en Santa Cruz. Se reunía allá con sus abuelos y tíos, pasaban un tiempo largo en el campo, fuera de la ciudad, comenzando en fogones en los que el abuelo le contaba historias antiguas. En esos viajes, los hombres de la familia salían a guanaquear: una práctica de caza antiquísima de los pueblos patagónicos. Recién en ese momento, mientras Nahuel describía los complejos detalles de la caza, me percaté de sus rasgos indígenas —lo que, en verdad, no responde a ninguna epifanía en un país mayoritariamente mestizo—. Los alumnos escuchaban con fascinación, repitiendo, en una suerte de fogón escolar, las palabras de Nahuel, que iban para un lado y otro del aula.

Hasta aquí, entonces, se podría recortar la huella antigua. El mundo criollo e indígena que no se detiene, que continúa su galope sin tiempo, la ancestralidad multiplica-

das ahora en primera persona —«esto que voy a contar me sucedió un día...»— y de múltiples recursos provenientes del género gótico, de este modo fueron creados personajes sumamente singulares como Slenderman o Jeff the Killer. A su vez, habilitan el intercambio con sus lectores, que reescriben o amplían el texto original borrando así la noción canónica de autoría.

da en cada nueva acción. Y hasta aquí podría escribir una versión de lo que sucedió, desconociendo lo que siguió relatando Nahuel, cuando un compañero le preguntó «¿qué onda el guanaqueo?». «Es como el *Counter*», respondió, «pero en vivo y en directo». Entonces el diálogo entre ellos derivó en el videojuego, el *Counter-Strike*, que jugaban en red con participantes de todo el mundo («te cruzás con un chino, con un ruso, con cualquier cosa», agregó Nahuel).

En síntesis, volviendo una vez más al Arroyo del Gato —y volveremos muchísimas veces más en este libro—, el Pomberito está oculto en la esquina del barrio, en los baldíos del arrabal donde desbordan breves selvas, en los arroyos contaminados donde resiste la pampa y el criollaje, en las noches cerradas de los pasillos de la villa. Hace milenios, desde que los guaraníes migraron desde el Amazonas a otras geografías americanas, atravesando el mundo colonial hasta nuestros días, perdura un mundo de sentidos antiguos en cueros nuevos: la experiencia cosmológica en la que lo sagrado puede hacernos tropezar con la baldosa floja. Todo ese mundo está vivo en el murmullo interminable de las periferias.

Y si nos hubiésemos quedado detrás de un escritorio, «elucubrando» la realidad social, seguiríamos pensando que se trataba, simplemente, de un «personaje» de unas narraciones folklóricas sin ningún valor ni sentido contemporáneo. Nos hubiésemos reído con nuestros colegas universitarios, cultos y escépticos, de estos atavismos culturales. O peor: ni sabríamos de su existencia. Pero el Pomberito sigue estando en la esquina del barrio y acaso, hoy o mañana, en la escuela, un alumno nos cuente que lo acaba de escuchar silbar desde las sombras de una casa abandonada.

¿Creer o reventar? Una breve reflexión sobre la psicología escolar

En las periferias urbanas y en las zonas rurales de la Argentina existe un mundo narrativo de gran vitalidad constituido por relatos acerca de seres sobrenaturales: el Lobisón, el Alma Mula, el Pomberito, la Luz Mala, la Llorona, el Mikilo. He escuchado hablar de estos seres en escuelas de lugares tan distantes entre sí como La Matanza y Posadas, Río Grande y La Rioja. Y no sólo a los alumnos sino también a docentes y auxiliares. Hay una creencia relativamente extendida sobre la existencia de estos seres en vastos sectores sociales. De hecho, es muy probable que, si es un docente quien está leyendo estas líneas, inmediatamente recuerde a algún alumno que le narró un encuentro con el Pomberito o con el Lobisón.

El tema de los seres sobrenaturales presenta una paradoja. Si bien en el cotidiano popular su presencia es insistente (todos o casi todos los conocen), la documentación pública sobre los mismos es tan exigua que su inexistencia parece evidente. Nombrar al Pomberito en un contexto escolar o barrial no implica la necesidad de explicar qué es o quién es: un alumno, sin duda, levantará la mano y contará una experiencia relativa a su existencia. En cambio, en un contexto académico, al menos en sus casas de estudio históricas —lo he comprobado en aulas atestadas con cientos de alumnos universitarios—, es probable que ninguno de sus integrantes haya escuchado sobre este «ser de los montes y los baldíos».

Leamos ahora un registro realizado por Rosa Isabel Jara, maestra de la Escuela Secundaria Básica N° 45, ubicada en una de las islas del Tigre:

Cristian, hermano de una de las alumnas, se acercó a la escuela para contarnos algunas «historias» que le habían llegado por boca de su abuela. Esta mención es muy importante, porque la abuela es la que «sabe todo» y si ella lo dice es verdad. Así, cree firmemente en lo que cuenta. Aquí una más de las versiones del lobizón que circulan en su ámbito [...] Estas historias revivieron otras, como las del Pombero o Pomberito, un ser extraño, representado como enano, en cuya existencia creen firmemente muchos alumnos. Ante el asombro de algunos incrédulos, contaron que sale de noche y deben dejarle «regalos» para que no se enoje. Estos obsequios consisten principalmente en cigarrillos que el Pombero fuma en el mismo lugar donde los encuentra; las colillas diseminadas en el mismo espacio, al día siguiente, dan testimonio de su presencia. Entre estos personajes legendarios se mencionó también el Yasí Yateré, un ser extraño que atrae con su apariencia de bello muchacho rubio y se lleva a los niños. Otros seres que vinieron a la memoria fueron los fantasmas o aparecidos. Estas apariciones, según cuentan, se explican por las almas necesitadas de los muertos que no se pudieron encontrar y que regresan a los lugares donde vivieron. Se reconocen por ciertas señales que pueden captarse realmente como golpes en las puertas o los sonidos que hacían cuando realizaban las tareas cotidianas (Jara, 2011: 212).

Aquí aparecen algunas de las claves de las narraciones acerca de seres sobrenaturales: son relatos intergeneracionales («la abuela es la que “sabe todo” y si ella lo dice es verdad»); «lo sagrado» se superpone a «lo cotid-

no», es decir, hay un *continuum* entre el mundo natural y el sobrenatural; se viven en términos de experiencia y creencia («en cuya existencia creen firmemente muchos alumnos»). Son relatos que se estructuran, por un lado, en una creencia cosmológica y, por otro, en la matriz indígena-criolla. En correspondencia, los relatos sobre seres sobrenaturales se presentan en serie junto a relatos de fantasmas, maldiciones, gualichos, santos, brujos y curanderos, entendidos en un mismo entramado narrativo —aunque cada sujeto, en efecto, no crea en todos ellos o no los considere en el mismo nivel de veracidad y realidad—. ² Al entenderlos como narración, me desplazo de las preocupaciones sobre «lo tradicional» en términos de preservación de un «patrimonio cultural». Me alejo, por cierto, de aquellas miradas arqueologizantes sobre lo popular que buscan «fossilizar» una serie de relatos como los «modélicos» de un pueblo siempre homogéneo, minoritario, pretérito.

Me centraré, ahora, en uno de los seres que se nombra entre los alumnos de esta escuela del Tigre: el Pombero o Pomberito. En general, es descrito como un duende y, en menor medida, como un animal o un humano o como una forma monstruosa imprecisa. En sus versiones rurales, en Paraguay o Argentina, se presenta exigiendo tabaco para cuidar a las personas. En las periferias urbanas, sin embargo, registré casos en los que demanda marihuana para ofrecer su «protección». El Pomberito es un ser que puebla los días y las noches de nuestra tierra

2. No se trata, sin embargo, de *reificar* a los niños y jóvenes como «la matriz cultural indígena y mestiza», habitual recurso del progresismo institucional con su espectáculo de minorías, tan similar, en efecto, al espectáculo de razas decimonónico.

desde hace siglos y, sin embargo, poco o nada sabemos de él. Nunca he escuchado que se lo refiera en modo plural: «los Pomberitos». Su unicidad expresa otra forma de esta ubicuidad cósmica y cotidiana de las religiosidades mestizas americanas.

La genealogía histórica del Pombero aún no es clara, ya que no contamos con suficientes estudios que analicen su evolución en la oralidad guaraní y litoraleña; las continuidades y rupturas que mantiene con las antiguas religiosidades guaraníes; su rol en la concepción del mundo contemporáneo en las narraciones rurales, criollas y guaraníes; sus usos seculares y artísticos; sus diversas versiones en las distintas zonas de influjo guaraní. Distintos autores señalaron que «pombero» derivaría de una voz portuguesa; de hecho, el jesuita Antonio Ruiz de Montoya —en *La Conquista Espiritual hecha por los religiosos de la Compañía de Jesús, en las Provincias del Paraguay, Paraná, Uruguay y Tape* (1639)— relaciona el término con el uso portugués para nombrar a «banqueros» o «cajeros», pero no en términos de «seres sobrenaturales» sino de indios tupí, «palomos diestros en recoger y hurtar palomas en otros palomares» y de donde acaso provenga uno de los sentidos que arrastra el actual nombre: «Estos pomberos, si bien profesan ser cristianos, son los mismos demonios del infierno, oficina de todo género de maldades y pecados, aduana de embriaguez y de torpísimos pecados» (1639: 86). Martin Lienhard, analizando las continuidades y discontinuidades entre la cultura guaraní, la neo-guaraní y la paraguayana —a través de las obras de Montoya y Roa Bastos—, afirma:

En el folklore paraguayo moderno, al pombero, a menudo asociado al yasy-yateré y a otros genios malignos, se lo conoce como ladrón y, más específicamente, como raptor de niños, niñas y mujeres, función que parece legítimo relacionar con el comportamiento de los pomberos paulistas y sus ejecutores, los bandeirantes. Las formulaciones de Montoya auspician ya la transformación —a la cual quizás los misioneros no son ajenos— de los pomberos históricos en espíritus malignos. En el discurso del jesuita, la relación de los pomberos con la «catástrofe» es evidente; se podría sugerir, entonces, que los actuales espíritus malignos son algunos de los elementos portadores del «recuerdo» de la gran catástrofe periódica. A estas alturas, sin embargo, no resulta posible afirmarlo definitivamente (Lienhard, 2003: 270).

Sin embargo, de acuerdo a lo que he conversado con personas que lo han visto, no podríamos reducir las funciones míticas del Pombero a un genio maligno y a los sentidos negativos desagregados de los bandeirantes o, en términos más amplios y complejos, de «la catástrofe» como sentido recurrente de las culturas neo-guaraníes. Si bien todo indica que su nombre deriva de esta voz portuguesa, es necesario hacer un análisis del Pomberito en relación a sus funciones regenerativas del orden natural, a su dualidad encarnada en un mismo ser, a sus mixturas (no necesariamente sintetizadas) entre sentidos católicos, guaraníes y modernos.

En todo caso, sea el Pomberito una continuidad desagregada de antiguas religiones guaraníes, bautizado con un nuevo nombre e inserto en un nuevo mundo cultural, o la síntesis original de una cultura neo-guaraní en el

contexto colonial, importa señalar que es un ser central en el mundo narrativo popular. En correspondencia, la productividad de una narración de larga duración se juega en sus posibilidades de dar sentido (y ser permeable) a tiempos y espacios distintos al de sus orígenes.

A su vez, sus aristas salvajes e irracionales destruyen las posibilidades del «mito del buen salvaje» que organizan las «leyendas indígenas» y la recuperación progresista de los «buenos sentidos» del mundo popular. Aun más, al descubrirlo como un ser vivo —por el hecho de que miles y miles de personas cuenten su experiencia de haberlo visto— incomoda al dispositivo moderno y racionalista.

Yo también, hijo de la Modernidad y de la secularización, lo he escuchado, una noche cerrada, en un monte de Caaguazú, en Paraguay. Entonces ¿se trata de un *creer o reventar*? ¿Estoy apelando a un reflujo oscurantista contra la iluminación científica? Cuando le comenté esta experiencia a un amigo paraguayo, me aseguró que no era el único «hijo de la Modernidad» que había escuchado el silbido del Pomberito (y, por qué negarlo, sentido el terror inminente y la necesidad de *salir rajando* lo antes posible de ahí aunque la razón mande otra cosa) y me comentó una anécdota que sucedió en el seno del Movimiento Popular Revolucionario Paraguay Pyahurã (una respetable y combativa organización rural que lucha contra el avance del latifundio y la expulsión de pequeños campesinos y por la reforma agraria en su país). Este movimiento social y político, que se reivindica como marxista-leninista, representa a vastos sectores agrarios de su país. Mi amigo me regaló el libro de Víctor Delgado Ñandekuéra (2008), que narra la historia de este movimiento campesino. En el libro, Eris Cabrera, uno de sus

máximos dirigentes, reflexiona sobre la contradicción de «haber escuchado» al Pomberito:

Desde el punto de vista marxista, filosófica y científicamente, es incomprensible que existan los espíritus o las ánimas. Esa agregación a la materia de un componente inmaterial y esto mezclándose nuevamente con lo material, tan propio en las creencias populares [...] Como materialistas dialécticos, por ahora, lo que llegamos a consensuar con nuestros compañeros es que existen sonidos típicos de lo que en el Paraguay se llama Pombero, que son sonidos que muchos escuchamos pero que carecemos de una explicación científica de lo que es (Delgado, 2008: 284).

Hoy, que vivimos en un mundo vacío de narraciones cosmológicas y míticas, los seres sobrenaturales irrumpen como un anacronismo molesto, absurdo o inocente para la experiencia secular. Sobre todo, porque se supone que los procesos de homogeneización cultural que operaron desde fines del siglo XIX en la Argentina se impusieron de manera total. Como en «Ragnarök» de Borges, el regreso de los dioses no puede vivirse sino como «sospecha». Esa es la mirada pequeño burguesa sobre estas cosmologías criollas, donde su vínculo con lo humano se ha roto por siempre:

Siglos de vida fugitiva y feral habían atrofiado en ellos lo humano; la luna del Islam y la cruz de Roma habían sido implacables con esos prófugos. Frentes muy bajas, dentaduras amarillas, bigotes ralos de mulato o de chino y belfos bestiales publicaban la degeneración de la

estirpe olímpica. Sus prendas no correspondían a una pobreza decorosa y decente sino al lujo malevo de los garitos y de los lupanares del Bajo. En un ojal sangraba un clavel; en un saco ajustado se adivinaba el bulto de una daga. Bruscamente sentimos que jugaban su última carta, que eran taimados, ignorantes y crueles como viejos animales de presa y que, si nos dejábamos ganar por el miedo o la lástima, acabarían por destruirnos. Sacamos los pesados revólveres (de pronto hubo revólveres en el sueño) y alegremente dimos muerte a los Dioses (Borges, 1996 [1960]: 183-184).

Repitamos: «vida fugitiva y feral», «dentaduras amarillas», «bigotes ralos de mulato o de chino», «lujo malevo de los garitos y de los lupanares del Bajo», «taimados, ignorantes y crueles». La continuidad entre las razas bárbaras y las idolatrías religiosas no es otra cosa que la supremacía secular dominante. La muerte de los dioses, en todo caso, no es concluyente aunque exista su demonización por la instauración de las religiones monoteístas. Aún hoy, en verdad, algunas iglesias evangélicas recurren a las religiones indígenas o africanas como ritos satánicos. Aquello que ya el poeta alemán Heinrich Heine, en *Los dioses en el exilio*, publicado en 1853 —digamos, «*Ragnarök*» y sus precursores—, nombra como «la diabolización de los dioses», ya que, tras «el triunfo de Cristo, llevan sobre la tierra una existencia sombría en las tinieblas de las ruinas de sus templos o en los bosques encantados» (Heine, 1982 [1853]: 311). Sin embargo, lo que señala Borges no es el exilio sino la muerte (más bien, el asesinato).

Ahora bien, este desencantamiento con el mundo mítico no corresponde a la vitalidad de las cosmologías criollas. De hecho, *stricto sensu* la enunciación «seres sobrenaturales» no es exacta, ya que un relato sobre el Pomberito no es considerado por quien lo experimenta como algo sobrenatural —en tanto esto equivaldría a considerarlo «por fuera» o «por encima» de lo real—, sino como natural, pero de otro orden. En efecto, los seres sobrenaturales —también los fantasmas y los santos y las brujerías y los gualichos— son entendidos como pertenecientes a otro orden —sagrado, sobrehumano, divino— pero que no está por fuera de este mundo, sino más bien superpuesto a él.

Entender estas narraciones sin caer en visiones miserabilistas —es decir, siempre observando «la degradación» o «la carencia»— es posible con otra concepción de sujeto. Seguimos a aquellos psicólogos —entre ellos, a Jerome Bruner (1990)— que definen que la comprensión del mundo, la constitución del yo, lo espacial y lo temporal que estructuran la conciencia, en fin, lo que asumimos como realidad, se construye como narración. Sorteamos, por ende, aquellas concepciones psicológicas que postulan sujetos universales y abstractos que terminan impacando en investigaciones educativas en las que las referencias geográficas, históricas, sociales y culturales son nulas. Durante décadas, el paradigma central en las investigaciones educativas ha sido la psicología cognitiva, deudora de la experimental; nosotros no seguimos la necesidad de abandonar los desarrollos psicológicos, sino la de hacer una revisión de estos postulados dominantes. Como explican Mercedes Cubero y Juan D. Ramírez:

(...) presentar una alternativa conceptual para interpretar la relación entre cultura y cognición de modo diferente al que tradicionalmente se ha hecho, por ejemplo, desde perspectivas teóricas como la psicología cognitiva o desde campos más aplicados como la psicología de la educación de corte piagetiano. Este último modo de hacer psicología se encuentra ligado a concepciones epistemológicas que defienden un modelo de ciencia y de ciencia psicológica con un claro carácter empirista y racionalista, por lo que consideran que los procesos cognitivos tienen un desarrollo fundamentalmente unitario, homogéneo y universal. Asimismo, y como consecuencia de ello, restringen el peso de lo social, lo cultural o lo histórico [...] A diferencia de ésta, la opción que proponemos [...] tiene como punto de partida una concepción de la cognición como proceso socio-culturalmente situado [...] y, por otra parte, una visión de la cultura como un conjunto de prácticas, o escenarios de actividad, en los cuales los individuos participan y se desarrollan (Cubero y Ramírez, 2000: 4).

De manera similar, Félix Temporetti explica que la preeminencia del individualismo como línea de estudio en la psicología y la educación «sostiene que la acción humana podrá ser estudiada, explicada, interpretada y modificada con mayor rigor científico si la indagación y la acción parten y se restringen al individuo visto por lo general diseccionado o fragmentado en una serie de facultades, funciones o mecanismos» (Temporetti, 2006: 92). Esta idea individuada, moderna, secular, occidental no es otra cosa que una psicología educativa basada en concepciones abstractas y especulativas de la realidad social.

Los que no bajamos de los barcos: las clases populares van a la escuela

En las escuelas —es decir, en aquellas instituciones en las que todas las voces irrumpen sin opción de no ser escuchadas— se hace presente uno de los grandes temas de la cultura argentina: ¿qué somos? ¿Indios, gauchos, gringos, criollos, mestizos? ¿Nada? ¿Algo? ¿Qué somos? Empecemos *bicheando*, como se dice en el campo, qué sucede en las aulas. Porque como todo gran tema nacional, no es sólo un entramado bibliográfico a reconstruir en Juan Bautista Alberdi, en José Hernández, en Lucio V. Mansilla, en Carlos Astrada o en Rodolfo Kusch, sino que es, también, la charla ocasional de dos empleadas limpiando la vereda, el grito épico de la cancha, el humor irrespetuoso del bar, el agite de la esquina. Y es la escuela, claro, que no para de hablar. Comencemos con una descripción realizada por la profesora Marcela Lucas:

La EGB Nº 150, de Ciudad Evita (Partido de La Matanza), está en un sector residencial llamado «Pelusita». Un escaso porcentaje de la población escolar proviene de él. El resto, su mayoría, llega de barrios marginales: Villegas, Tablada, 22 de Enero, El Tambo, La Floresta o de localidades vecinas (Gregorio de Laferrere, González Catán, Isidro Casanova). «Marginales» porque están en los límites de la ciudad —en los márgenes—, porque sus habitantes viven en situaciones permanentes de riesgo socioeconómico —viviendas precarias, subocupación y desocupación, mala alimentación, drogadicción—, porque los tradicionales habitantes de Ciudad Evita no los reconocen como pertenecientes a ella (Lucas, 2004: 195).

Me detengo en este enunciado: «los tradicionales habitantes de Ciudad Evita no los reconocen como pertenecientes a ella». Esta falta de reconocimiento no sólo se da a partir de una clave espacial centro/periferia. Acá se hace evidente, además, un hiato étnico-cultural, ya que estos «marginales» hablan «guaraní o quechua», son «morochos», no atesoran abuelos que «nacieron en Italia o España». En fin, como dice la misma profesora: «estos alumnos manejaban pautas culturales diferentes de las convencionales» (ibíd.: 195-199).

Este conflicto tematiza uno de los «grandes temas escolares»: la negritud. Y, en correspondencia, el «patrón de blanquitud». Se trata de tensiones entre quienes se autorreferencian en inmigraciones europeas («los blancos») contra las migraciones internas («los negros»), aunque tampoco sean lineales la «blanquitud» y la «negritud», replicándose, entonces, en órdenes morales, sociales y económicos donde se borra, cada vez más, su referencia inmediata: «soy negra pero con el alma blanca» o «muy rubio pero negro cabeza». Es más, este contrapunto puede darse, y de hecho suele darse así, entre niños y jóvenes provenientes de distintas corrientes migratorias internas. Si bien este sistema de distinciones puede responder a diferencias sociales (a distintos niveles adquisitivos, a trabajos más o menos estables, a habitar zonas del barrio más o menos prestigiosas en el imaginario de la comunidad), se juega sobre una base de referencias étnicas. Las palabras relativas al color de la piel son recurrentes: «negro», «negro de mierda», «zarpado en negro», «negro de adentro».

En 2009, era profesor en la Escuela Secundaria Nº 17 de la ciudad de La Plata: un establecimiento que recibe

alumnos de distintos barrios de la periferia. En el curso, había tres o cuatro niños de familias paraguayas. Uno de sus compañeros (aunque no era el único) les señalaba constantemente su origen: «paragua». En un recreo, este alumno, de familia tucumana, gritó «cuántos negros de mierda hay en la escuela». Uno de los niños paraguayos le respondió: «mirate la piel, boludo, el blanco acá soy yo». La disputa terminó, de inmediato, por la intervención de una preceptora. Pero yo me quedé pensando que, en efecto, había algo verdadero. El niño paraguayo era más blanco que el tucumano. Esto produjo, de pronto, un golpe de efecto en todo el grupo: ninguno utilizó, otra vez, el recurso de «negro» con el niño paraguayo. Ser negro no es sólo una cuestión de piel. Hablar una lengua indígena como el guaraní, como lo hacían estos niños, también puede convertirte en negro.

En 2017, estaba trabajando el poema del *Martín Fierro* en la Escuela Técnica Nº 6 «Albert Thomas», de la ciudad de La Plata. Estábamos leyendo una estrofa del canto III, en el que el protagonista mata al hijo de un cacique:

Ay no más me tiré al suelo
y lo pisé en las paletas
empezó a hacer morisquetas
y a mesquinar la garganta...
Pero yo hice la obra santa,
de hacerlo estirar la geta
(Hernández, 1971 [1872]: 182).

El aula no es un laboratorio para medir niveles de conocimiento en un proceso ideal y lineal de aprendizaje. Se enseña lengua y literatura en una sociedad que arras-

tra en su memoria guerras civiles, genocidios, dictaduras, rebeliones populares. Escuelas en las que hay padres y tíos muertos en el desmadre narco, en la violencia policial, en ajustes de cuentas. En las que hay ventanas que miran a un mural que representa a un niño asesinado. Con su cruz y su altar. Pero no hay que alcanzar estos niveles de ferocidad en el día a día: hablar de literatura es traer esta experiencia histórica. Leer que un indio «mezquina la garganta» es un corte en la jeta de nuestra historia. Que no se va a concretar en una charla enciclopédica sino en la misma voracidad nacional.

Al escuchar esta estrofa, uno de los alumnos comentó: «está bien, así hay que tratar a los negros». Aludía, como lo manifestó en un movimiento de cabeza, a sus compañeros de ascendencia indígena más evidente —por sus apellidos, como Mamani y Quispe, o por sus rasgos étnicos—. Estos no contestaron, pero otro alumno dijo que su familia era «del Sur» y su abuela «aborigen» y que así mataban a los indios y que, entonces, «todo eso era cierto». Otro alumno manifestó —señalando al primero que había hablado—: «no le haga caso, profe, Marcelo es un boludo».

El patrón de blanquitud que se descubre en este acusar de negros a compañeros corresponde a los ideales de las clases medias como patrón cultural. Acaso lo que afirmó Roland Barthes, retomando a Karl Marx: «la mistificación que transforma la cultura pequeño-burguesa en naturaleza universal» (2003 [1957]: 11). No deja de ser problemático, sin embargo, definir dichos ideales. Esto ocurre por múltiples motivos, entre ellos, la ampliación de los sectores sociales que hoy se identifican bajo el mote de «clase media»; por la heterogeneidad económica, social, geográfica y cultural que reúne a estos distintos grupos;

por su uso, que guarda, muchas veces, los modos de la amonestación o el agravio más que un análisis concreto.

Al hablar de los valores de las clases medias no nos referimos a un «espíritu pequeño-burgués» universal, sino a creencias y sentidos estructurantes de las clases medias argentinas. Y cuando nos referimos a las «clases medias», en nuestro país, hablamos de la emergencia histórica de una identidad que se referencia en la inmigración europea y que se define en contraposición a unos «otros»: las clases populares (mestizas o indígenas) de origen migrante que comenzaron a poblar la zona de Buenos Aires hacia la década de 1930:

La identidad de clase media sólo alcanzó, tardíamente, un grado de cristalización considerable cuando fue articulada por los discursos fuertemente racistas y racializantes que acompañaron la emergencia y consolidación del peronismo; aunque tanto esa identidad de clase media como su articulación racial encuentran parte de su explicación en procesos subyacentes de identificación y diferenciación de más largo plazo. Si antes no se había desarrollado una noción clara de clase media fue en buena medida porque se había impuesto una idea de nación fundada centralmente en la imagen de los hijos de inmigrantes europeos que, gracias a su trabajo y a la liberalidad de la tierra de adopción, lograban, más temprano que tarde, una posición social relativamente holgada. Dicho de otro modo: la representación de la nación dominante hasta mediados del siglo XX fue en gran parte el resultado de la extensión de la experiencia de los sectores medios urbanos del Litoral a la totalidad del país, subsumiendo tanto a los habitan-

tes del interior como a los sectores menos favorecidos del propio Litoral. Se construyó así una idea de nación homogéneamente blanca-europea (por oposición a la representación que se hacía del resto de las naciones latinoamericanas) y carente de clivajes sociales significativos, hecho que, por añadidura, no propiciaba la circulación de la noción de clase media. La irrupción del peronismo estimulará el descubrimiento de que aquella imagen racializada no era aplicable a la nación toda sino a una parte de ella, parte que entonces sí sería identificada como clase media (Garguin, 2009: 63-64).

Esta definición de Garguin que cité *in extenso* repone una omisión sobre las clases populares en sus historias, no reductibles a las expectativas del «ideal inmigratorio europeo». Continúa Garguin diciendo que el «mito de Europa en el Río de la Plata se complementa con el mito sobre la gran movilidad social ofrecida por Argentina a todo el que quisiera trabajar en su generosa tierra». Así, sostiene que, «como resultado de esos dos mitos —y de la verdad parcial que expresaban en términos de experiencia—, la noción misma de ser argentino se vio prácticamente confundida con la imagen de un sector socialmente intermedio». Este sector se correspondió con una idea de ascenso social y se lo ubicó territorialmente en las ciudades del Litoral. De esta manera, «buena parte de los sectores medios de los años cuarenta se consideraban a sí mismos no sólo miembros plenos del “pueblo”, sino también “herederos de Europa” y la inmigración»; y frente a los desplazamientos hacia los centros urbanos de «las masas obreras peronistas», dichos sectores «buscaron activamente distinguirse no ya de la oligarquía —como

antaoño—, sino también de ese otro que, incomprensible dentro de su universo simbólico y cognitivo, fue más tarde identificado con los nuevos migrantes internos y apodado peyorativamente “cabecita negra”» (ibíd.: 64-65). Concluye el autor que estos sectores medios:

contaban, además, con una larga tradición política argentina que estigmatizaba racialmente a los exponentes de posiciones más plebeyas que las propias. El racismo así explicitado sugiere que un subterráneo sentido de identidad étnico-racial blanco-europeo desempeñó un importante papel en el proceso de formación de la clase media (ibíd.).

Esta narración trasatlántica estrecha nuestra visión escolar: qué se ve y qué no en las aulas. Una tarde, en la Escuela Secundaria Nº 17 de la ciudad de La Plata, un grupo de docentes nos encontrábamos, durante el fugaz recreo, en la sala de profesores. Mientras algunos bebíamos, apurados, mate y café y otros ultimaban los detalles de alguna actividad, una joven docente de Historia, que acababa de entrar, justo antes de cerrar la puerta (era invierno y el patio asemejaba una estepa siberiana), nos ladró:

—No saben qué frustrante la clase de hoy. Ni uno hizo la tarea.

Se trataba de una escuela, como muchas de aquellas a las que asisten los sectores populares, en la que el sintagma «estos alumnos no pueden hacer nada» es casi obligatorio. Pronunciarlo opera como seña de trato y

confianza entre docentes. Y, en verdad, con lógicas institucionales fragmentadas y desmadres sociales varios, la capacidad del profesor es, por lo menos, limitada.

Yo estaba sentado al fondo de una larga mesa que ocupaba casi todo el pequeño recinto. Pensé que ahí se acababa toda referencia a su día de clase, pero la profesora, al cerrar la puerta, explicó por qué se había «malogrado» la clase.

—Los alumnos ya no tienen memoria histórica—, aseguró.

Abrí los ojos frente a tan rotunda exclamación. Pero, antes de que yo pudiera preguntar, otra colega se adelantó:

—¿Por qué?

—La actividad era muy simple. Les llevé a los alumnos una consigna para que me dijeran de dónde eran sus abuelos, pero nadie pudo decir nada.

—¿Nada?

—Nada de nada —respondió, finalizando la conversación—, sólo dijeron que eran de acá.

Me quedé pensando, mientras ya el timbre sonaba para volver al aula, en todas las implicancias de este «de acá»: un no lugar sin pasado, el desierto de los pueblos sin historia. Me acerqué, yendo al aula, y le pregunté a la colega qué hubiera esperado escuchar:

—Qué sé yo, si su abuelo era del País Vasco, de Italia, de Polonia. Pero nada de nada.

Yo conocía a aquellos alumnos porque había sido su profesor el año anterior. De hecho, con motivo del tema de los mitos y las leyendas, habíamos conversado sobre de dónde venían. Me habían contado de sus barrios, de dónde eran sus padres y abuelos, sus viajes visitando familiares al interior o a países de la región, las lenguas indígenas que se hablaban en sus casas. En el presupuesto de la docente el *acá* no podía tener una historia más allá de una o dos generaciones: la Historia en mayúscula sucedía en otro continente y, eventualmente, continuaba *acá* cuando migraron «ciudadanos europeos» a la Argentina a fines del siglo XIX.

«¿Dónde están los hermanos?»: el gótico donde no hay castillos

En 2014, Alejandra Prieto era maestra de 5º grado en la Escuela Primaria Nº 54 de la ciudad de Berazategui. Una escuela en la que muchos de los estudiantes son, según sus propias palabras, «niños nacidos en Bolivia o que son hijos de bolivianos». Prieto me comentó que «en los hogares, las abuelas hablan quechua y los niños muchas veces aprenden a hablar quechua antes que castellano y conviven con las dos lenguas». Aquel año, esta maestra y su grupo estaban leyendo el libro álbum *Lo que hay antes de que haya algo* (2007), del historietista Liniers:

— ¿Qué tiene en común este cuento con el que leímos anteriormente?

—Hay monstruos.

—Es de noche.

- Está en su pieza, en la cama.
- También hay un niño y está solo.
- No tienen hermanos.

Las primeras respuestas reconstruyen marcas del uso del gótico que realiza Liniers (la noche, los monstruos, la soledad). No obstante, las últimas dos señalan los límites de este género entendido como universal, es decir, en sus características que nos encaminarían inequívocamente a sentidos ya cifrados en sus formas. Los niños, en vez de continuar identificando las «marcas góticas», preguntan dónde están los hermanos. Una pregunta que empiezan a hacer con insistencia a la maestra: «¿dónde están?». Esto, que podría presentarse como una fuga del texto, indica, en realidad, especularmente, algo estructural del gótico europeo: no existe este tipo de terror sin un proceso de secularización.

La pregunta por dónde están los hermanos devela un mecanismo del género que se ha naturalizado en clave universal —también en las versiones locales del gótico, como puede ser este libro álbum de Liniers o cuentos como «Casa tomada» (1946), de Julio Cortázar—: propiedades vacías y espaciales en las que viven unas pocas personas. Las antiguas casas con zaguanes o las habitaciones separadas por largos pasillos (nuestros castillos rioplatenses) responden a una representación de clase media en la que las familias poseen pocos integrantes y existen espacios que resguardan la intimidad de cada uno. La literatura infantil contemporánea más difundida y prestigiada por dos instituciones *a priori* contrapuestas —el mercado editorial y la crítica universitaria especializada— construye un imaginario relativo a los niños de las

clases medias urbanas y sus protagonistas en el que se reproducen estos valores y expectativas de clase.

Lo que hay antes de que haya algo está inmerso en los imaginarios propios de la clase media urbana; principalmente, de la sociabilidad de algunos barrios de la Ciudad de Buenos Aires. Es la historia de un niño a quien se le aparecen monstruos singulares cuando se queda solo en su habitación. En la primera página del libro, aparece un niño que es hijo único (y blanco), en un hogar de clase media, que duerme solo en una habitación, en una cama individual con una biblioteca que posee una nutrida cantidad de libros en uno de sus lados y una mesita de luz con un velador del otro. Todo es de madera y cálido; desde la puerta, al caer la noche, su padre y su madre le dicen «hasta mañana» y «que sueñes cosas lindas», para después irse por un largo pasillo que los separa de su propio cuarto. La pregunta de los alumnos al leer el cuento desmonta la construcción del gótico: el «¿dónde están los hermanos?» muestra el artificio sobre el que se basa este género, que sólo es posible en el marco de un tipo de imaginario propio de una clase social.

Los alumnos que realizaron estas preguntas pertenecen a la comunidad boliviana, de la cual forman parte, sobre todo, familias numerosas que rara vez responden al imaginario de familia de hijo único presentado en este libro álbum (porque, además de hermanos, encontramos primos, padres, tíos, compadres y abuelos en lógicas que reproducen, en parte, la estructura de familia extendida rural). De hecho, la familia no está escindida de los lazos comunitarios más amplios dados en múltiples instituciones comunitarias. En su obra maestra, la película *La nación clandestina* (1989), Jorge Sanjinés describe la identidad andina por fuera de todo individualismo ex-

tremo: ser parte de una comunidad continúa más allá del individuo; inclusive, cuando se está solo, las voces comunitarias siguen hablando dentro de uno.

Graciela Cortés trabajó como maestra y directora en la misma escuela en la que lo hacía Alejandra Prieto. Ella me contó que el terreno en el que ahora está emplazada la escuela fue ocupado por los propios vecinos hacia 1994, durante la toma de tierras que dio vida al barrio. Se trata de un fenómeno generalizado en la creación de asentamientos en el Gran Buenos Aires a lo largo de las últimas décadas. Según Cortés, «en reuniones improvisadas, en las esquinas o donde se pudiera, acordaron destinar un predio para la construcción de la escuela que soñaban para sus hijos» (2018: 16). Este terreno fue protegido de manera comunitaria «a punta de pistola y guardias nocturnas de algunos miembros del grupo para evitar ser arrebatados frente a nuevas tomas» (ibíd.). Otro de los tantos ejemplos de un fenómeno evidente en toda América Latina: el crecimiento de la red pública educativa no es sólo un proceso planificado por los Estados nacionales, sino también un proceso originado desde la acción popular.

La zona en la que se emplaza la escuela, explica Cortés, nació de múltiples migraciones bolivianas. Las casas, el aroma de la comida, las calles, las vestimentas hacen entrever el mundo andino. Este mundo está afuera y está dentro de la escuela a través de una frontera de ritos, señas, lenguas y trucos para entrar y salir. Y los niños, nacidos en estos dos mundos, son sus intérpretes naturales. Cortés, desde la dirección de la escuela, ha sido testigo del oficio de traductores ejercido por los alumnos entre madres o abuelas que hablan mayormente lenguas indí-

genas —quechua o aymara— y las maestras. Estos niños son, en verdad, lenguaraces contemporáneos. Niños que viven (y sobreviven) entre dos lenguas, dos naciones, dos países, dos territorios: «Las docentes se muestran sorprendidas cuando descubren que existen comunicaciones en su lengua materna entre pares, situación que los mismos niños prefieren no hacer visible. Ellos expresan sus vivencias y demuestran sus saberes cuando son invitados al diálogo y a la escucha atenta» (ibíd.: 14).

Regresemos entonces, por última vez, al «¿dónde están los hermanos?». Aclaro que no debería entenderse este análisis como una sugerencia de «no leer literatura» que no sea «cercana» a los alumnos. Esa aseveración está sesgada por diversos motivos, pero, principalmente, resguarda la noción de que «la literatura» liberaría a los niños con el conocimiento de «mundos nuevos» y «mundos posibles». Prescindo del debate moral de las lecturas literarias: qué deberían y qué no deberían leer los alumnos de los barrios de las periferias urbanas. Me estoy preguntando, ahora, *cómo* leen.

Hay una escena que se repite cada vez que una maestra quiere enseñar literatura. Un momento en el que la preocupación se centra en señalar «cuestiones literales» de los textos leídos y algunos alumnos realizan comentarios que parecerían no reponer su estructura narrativa. ¿Por qué, entonces, esta distancia entre los «sentidos literales» y las lecturas de los alumnos? ¿Por qué dicen «otras cosas», diferentes de «lo esperado»?

Cuando niños de familias bolivianas develan un mecanismo (oculto) de este tipo de gótico, ponen en evidencia lo arbitrario que no vemos del género (porque es nuestro grado cero de enunciación de clase): esos monstruos

aparecen en un «dormir solo», en una «habitación propia», además de «grande», condiciones que no existen en sus cotidianidades, ya que comparten su cuarto con hermanos y primos. Inclusive, entre los niños más pequeños, una práctica habitual es el colecho. Dicho de otro modo: los fantasmas del inconsciente y los miedos seculares no entran en una habitación llena de hermanos.

El efecto gótico no funciona aquí porque no existe «el niño solo con sus fantasmas». Son lecturas que desbordan los textos, es decir, cuando estos niños preguntan por los hermanos del protagonista, no pueden simplificarse a «problemas de comprensión lectora», sino que señalan la imposibilidad de articular de otra manera el conocimiento teórico literario con los cuestionamientos de los alumnos y se explican por el hecho de confiar en la existencia de un saber totalizador que puede ser «aplicado» en las clases de literatura.

En el caso del gótico, los alumnos, con sus interpretaciones, permiten realizar reformulaciones del conocimiento teórico. Por ejemplo, recordar una obviedad académica: el miedo es una construcción histórica y social. Cuando los niños preguntan por los hermanos, por dónde están, es evidente que esto los intranquiliza y ahí hay un orden del miedo, un elemento disruptivo de un orden comunal (y no entendido este sólo como un miedo ontológico a perder un estado de cosas ya dado; por el contrario, la fragmentación social y la vulnerabilidad es un proceso en expansión). «¿Dónde están los hermanos?», esta pregunta suelta, desagregada, perdida, tal vez logra con mayor precisión el sentido profundo del género: preguntarnos por el terror en un mundo en el que los hermanos, en efecto, pueden desaparecer.

«Zarpada de negros»: sedimentos civilizatorios y diferencias étnicas en el cotidiano escolar

Los docentes solemos apelar a ejemplos de la vida cotidiana para explicar complejas realidades sociales y culturales, para describir un concepto denso o para señalar la vitalidad contemporánea de una idea. Esto no representa un empobrecimiento de la enseñanza. Por el contrario, muestra un acercamiento a los saberes teóricos que no los disocia de las experiencias personales. De hecho, esta herramienta muchas veces expresa modos del trabajo docente que apuntan a «resolver» vacíos en la producción teórica. Un modo espontáneo, también, de visibilizar fenómenos que han sido relegados por las investigaciones académicas. Este recurso puede ayudar a introducirnos a un tema complejo y largamente discutido que aún no posee un modo consensuado de ser señalado. Por ejemplo, la diferencia étnica de un sector importante de las clases populares argentinas. O, dicho de modo inverso, qué es «aquello» que queda afuera del mito de la inmigración europea como abordaje único y verdadero del poblamiento del actual territorio argentino y, en consecuencia, de sus manifestaciones sociales y culturales.

Parto de una recurrencia discursiva que los docentes hemos escuchado una y otra vez en el aula: «no seas negro»; «qué indio que sos»; «dale, negro, prestame esto»; «che, negro»; «qué negra esta piba». Tal como vemos: «negro» como insulto y «negro» como vocativo de familiaridad —inclusive, repetido por el mismo interlocutor—. Iniciamos, por ende, un recorrido en el que lo «negro» asume las formas opuestas del insulto y la familiaridad —de lo uno y de lo otro—; esta multiplicidad de usos y

sentidos de lo negro nos previene de antemano y nos obliga a asumir que su descripción y explicación exige sortear los lugares comunes y los enunciados definitivos. Sólo señalo, en principio, que esta recurrencia insistente de la palabra «negro» nos alerta de que, en su repetición, emerge una serie de contradicciones, polisemias y complejidades conceptuales a considerar.

Otro nivel en el que esta diferencia étnica se presenta es en la enseñanza misma de la literatura tal como hoy la descubrimos en el sistema educativo argentino. ¿Qué problema teórico estamos abordando sino en la exposición de un *corpus* de textos del siglo XIX y del siglo XX a propósito del tópico civilización y barbarie? ¿Quiénes son aquellos gauchos, indios, mulatos, cabecitas negras y obreros? Es en este sentido que se recurre, habitualmente, a distintas comparaciones históricas entre los gauchos, indios y mulatos del siglo XIX y los cabecitas negras y descamisados del siglo XX. Este encabalgamiento entre siglos, temas y sujetos históricos no posee un abordaje único: existen diversas valoraciones docentes sobre estos sujetos y procesos. No obstante, este juego de correspondencias entre el siglo XIX y el siglo XX es, desde hace décadas, parte del canon escolar y del trabajo docente. En efecto, formulado o no en estos términos, los docentes ya vienen tematizando en sus aulas lo que llamo, provisoriamente, *diferencia étnica* con deliberada ambigüedad, ya que los mestizajes culturales no se organizan, necesariamente, hacia la referencia de una «identidad».

Hasta aquí, sólo doy cuenta de un recurso docente fuertemente extendido con el que se propone un recorrido por la historia literaria a través del tópico civilización y barbarie. En consecuencia, en esta serie, se ponen en

correspondencia parte de la literatura decimonónica — el *Martín Fierro*, de José Hernández; «El matadero» o *La cautiva*, de Esteban Echeverría; el *Facundo*, de Sarmiento; entre otros— con la literatura del siglo XX —por ejemplo, «Historia del guerrero y de la cautiva», de Jorge Luis Borges; «Las puertas del cielo», de Julio Cortázar; «Cabecita negra», de Germán Rozenmacher—. Sobre este recurso, he ejecutado una variación en el marco de la asignatura Literatura, que he dictado en distintas escuelas secundarias de Berisso y La Plata. Esta consiste en ampliar el reconocimiento de estos tópicos a otras formas estéticas, tales como las letras de cumbia villera. Por ejemplo, la figura del «mal color» de la que habla el primer poeta gauchesco Bartolomé Hidalgo, a principios del siglo XIX, puesta en serie con el motivo «100% negro cumbiero» que instaura la cumbia villera en enunciados como los utilizados por Meta Guacha en su «Negro del Plan»: «Tienes la piel más clara/ paseas en auto por la ciudad/ yo vivo en barrio pobre/ donde se aguanta a mate y pan».

Desde ya, no estoy haciendo más que una leve variación y actualización del paradigma historiográfico para resaltar las diferencias étnicas de un país que, poco y mal, ha asumido aquello que no ingresa en su ideario de lo argentino como europeo. Hablo de variación y no de recambio porque recuperar y sistematizar el trabajo docente es un *a priori* epistemológico en este libro; en todo caso, considero que desde ahí es posible proponer posibles reformulaciones (ampliaciones del canon, ingresos de perspectivas teóricas, nuevas propuestas didácticas, innovaciones curriculares). En contraste, aquellos desarrollos didácticos que se desprenden de las distintas perspectivas dominantes de la enseñanza de la litera-

tura proponen sus abordajes didácticos desde un grado cero de la enunciación académica, tal como si el sistema educativo debiera reconfigurarse a partir de cada «novedad teórica». En este sentido, es importante considerar el ingreso que presentamos de la letrística de la cumbia villera en términos de continuación, ampliación y reformulación y no en clave de recambio y exclusión.

Volvamos al tópico de civilización y barbarie. A la manera habitual de enseñar dos cuentos anteriormente nombrados de la literatura argentina del siglo XX: «Cabecita negra» (1962), de Germán Rozenmacher e «Historia del guerrero y de la cautiva» (1949), de Jorge Luis Borges. Se suele tematizar así, en el repaso de estos textos, a ese otro de la historia nacional: en el caso de «Cabecita negra», a «los negros» —es decir, a los «cabecitas negras», los migrantes del interior del país— que, desde la década de 1930, comienzan, en un movimiento que va desde el campo hacia la ciudad, a poblar las periferias de las grandes ciudades argentinas —en particular, la Ciudad de Buenos Aires— y en «Historia del guerrero y de la cautiva», a la inglesa cautiva que vive en las tolderías indígenas —es decir, el mundo mapuche decimonónico que resiste a la extensión militar del creciente Estado Nacional—.

Esta otredad se construye porque hay unos sujetos prototípicos que se referencian con «Europa» y con «el progreso»: en el primer caso, el señor Lanari, un hijo de inmigrantes italianos que pudo «prosperar» logrando una buena posición económica; en el segundo, la abuela inglesa de Borges que representa la civilización modélica frente a aquella cautiva degradada. Por último, en ambos cuentos las descripciones de ese otro se organizan en términos bestiales —ya cifrados en las imágenes fundacionales

del *Facundo*, de Sarmiento—. Así, el señor Lanari habla de «duros ojos salvajes, inyectados y malignos, bestiales, con grandes bigotes de morsa», «un animal», «otro cabecita negra». Mientras que, en el narrador de Borges, encontramos que la cautiva se define en su sumisión al «desierto»: «a esa barbarie se había rebajado una inglesa». Ese desierto es el mundo indígena que se nombra como «vida feral», que se caracteriza por «los festines de carne chamuscada o de vísceras crudas», «el alarido y el saqueo», los «jinetes desnudos», «la hediondez».

De hecho, son imágenes de degradación civilizatoria; pero, además, de la tematización de una experiencia organizada por el miedo al malón: el hombre blanco puede ser asaltado, súbitamente, en su integridad social, moral y económica por estos «seres oscuros» que proliferan en las periferias sociales de la patria. Como decíamos, ha sido Domingo Faustino Sarmiento —en el *Facundo*, pero también en gran parte de su obra— quien ha cifrado las múltiples imágenes del indio o del gaucho en esta clave, que sintetiza degradación social y estructura del miedo:

El mal que aqueja a la República Argentina es la extensión: el desierto la rodea por todas partes, y se le insinúa en las entrañas; la soledad, el despoblado sin una habitación humana son, por lo general, los límites incuestionables entre unas y otras provincias. Allí, la inmensidad por todas partes: inmensa la llanura, inmensos los bosques, inmensos los ríos, el horizonte siempre incierto, siempre confundiéndose con la tierra, entre celajes y vapores tenues, que no dejan, en la lejana perspectiva, señalar el punto en que el mundo acaba y principia el cielo. Al sur y al norte, acéchanla

los salvajes, que aguardan las noches de luna para caer, cual enjambre de hienas, sobre los ganados que pacen en los campos y sobre las indefensas poblaciones. En la solitaria caravana de carretas que atraviesa pesadamente las pampas, y que se detiene a reposar por momentos, la tripulación, reunida en torno del escaso fuego, vuelve maquinalmente la vista hacia el sur, al más ligero susurro del viento que agita las yerbas secas, para hundir sus miradas en las tinieblas profundas de la noche, en busca de los bultos siniestros de la horda salvaje que puede, de un momento a otro, sorprenderla desapercibida (Sarmiento, 1977 [1845]: 23).

No se trata de representaciones sociales inventadas por Sarmiento, aunque fue uno de los que mejor supieron usar este recurso en términos políticos y lograr sus mecanismos narrativos más efectivos. Por el contrario, estas representaciones están organizadas en toda una red tópica surgida a partir de las relaciones mundiales centro-periferia constituidas, primero, en el proceso colonial americano y, posteriormente, consolidadas en la expansión del imperialismo decimonónico alrededor de todo el planeta. Fue así que, hacia mediados del siglo XIX, se mediatizaron estas nuevas relaciones de poder en redes de discursividades que establecen una dicotomía civilización/barbarie como fundante para pensar las relaciones humanas ya no sólo sociales sino, sobre todo, raciales.

Pero, a su vez, es la misma organización moderna del Estado argentino la que instrumentaliza estas retóricas civilizatorias. Es así que las representaciones sociales sobre el mundo popular y americano signadas por «lo atávico», «lo bárbaro», «lo anacrónico» y «lo salvaje» de-

vienen en enunciados estatales. Esta breve historización nos alerta, simplemente, no sólo de la complejidad del tema sino, sobre todo, de su centralidad. Lo que llamamos diferencia étnica y su tematización en la enseñanza de la literatura a través de diversos tópicos (entre ellos, el de civilización y barbarie) no es sólo reducible a una serie de textos literarios sino que organiza, principalmente, grandes cuerpos de saberes en la historia nacional.

De hecho, si volvemos a la cita de Sarmiento sobre la «horda salvaje», el «enjambre de hienas» y «los salvajes», vemos que se trata de una recurrencia tópica y retórica que podemos encontrar en discursos dispares como el de Julio Argentino Roca sobre los «enjambres de salvajes» para referirse a los pueblos indígenas patagónicos (cfr. Walther, 1964 [1947]: 587-591) y el del diputado radical Ernesto Sammartino acerca del «aluvión zoológico» para caracterizar al movimiento peronista (cfr., Gambini, 1999: 291) —en todo caso, formas de animalización de las clases populares, pero que exceden a las retóricas políticas—. Es la misma animalización que encontramos en «las mujeres casi enanas y achinadas» y «los tipos como javaneses o mocovíes» del cuento «Las puertas del cielo» (1951), de Julio Cortázar o, por caso, en algunas aproximaciones dominantes que hace el periodismo contemporáneo sobre las clases populares.³ Los ejemplos, provenientes tanto de los discursos políticos como de la literatura o el periodismo, son múltiples e inagotables. Sólo señalamos

3. Sólo para ejemplificar con un suceso conocido de este último campo: la tapa del semanario *La Primera de la Semana* del 4 de abril del 2000, en la que se mostraba a un joven con rasgos indígenas con el torso desnudo —foto que, por cierto, recuerda la red fotográfica de espíritu positivista que acompañó a la «Conquista del Desierto»—. La entrega se titulaba «La invasión silenciosa» y la bajada explicaba que «los extranjeros ilegales ya son más de 2 millones».

que estas recurrencias no son tópicos aislados y autónomos, sino que se entraman en la totalidad del discurso social. Para comprenderlos, por tanto, debemos encontrar sus modos de circularidad y oposición con otros tópicos en toda la extensión de los discursos sociales.

Y es justamente este tópico de lo negro o lo indio —recuperado de Sarmiento, de Borges o de Rozenmacher— lo que nos habilita a poner en diálogo el canon literario históricamente organizado por la tradición escolar con la letrística de la cumbia y la cumbia villera; sea el *100% negro cumbiero*, de Damas Gratis; el «Negro del plan», de Meta Guacha; o el «Acá estamos los negros», de El Pepo. Pero que, por supuesto, aparece en otros géneros de la letrística popular tales como el «Cumbia 420 pa' lo' negro'» que repite L-Gante o la constante apelación a «los negros» de la Mona Jiménez.

Centrémonos, ahora, en algunas letras de cumbia villera que permiten explicar con mayor detenimiento a qué apunto con su posible inclusión y puesta en diálogo con el canon literario. Desde sus primeras letras a fines de los años noventa y en los primeros años del siglo XXI —cuando ya había recibido el nombre genérico de «cumbia villera»— encontramos en sus temas que la referencia a lo negro ocupa un lugar central. Este juego entre origen social y origen étnico —en una negrura que se constituye, sobre todo, en relación a los patrones sociales y culturales de las clases medias y altas entendidas como *chetas*— me permitió contrastar, por un lado, a toda aquella literatura, que describimos anteriormente, que pone en juego la estructura del miedo sobre ese otro que podría atentar, de modo repentino, contra la armonía del ciudadano. Es decir, colocar frente a este discurso dominante de la otredad aquellos poemas y letras que hablan en

primera persona de lo negro, lo indio, lo gaucho, lo mestizo. Categorías, todas ellas, que arrastran, por cierto, la nunca clara diferencia étnica en la Argentina.

De este modo, he puesto en diálogo el «mal color» del que habla Bartolomé Hidalgo —un poeta, recordemos, él mismo negro o mulato— con los recurrentes enunciados de lo negro en la cumbia villera y, a partir de ahí, intentado reconstruir diversas continuidades. Sólo para nombrar una, entre otras tantas, la judicialización del pobre y del negro por su propia condición de pobre y negro. Citemos, por ejemplo, al propio Hidalgo cuando, en su *Diálogo patriótico interesante* (1821), hace dialogar a dos gauchos de nombre Chano y Contreras y uno de ellos afirma:

Roba un gaucho unas espuelas,
o quitó algún mancarrón,
o del peso de unos medios
a algún paisano alivió;
lo prienden, me lo enchalecan,
y en cuanto se descuidó
le limpiaron la caracha,
y de malo y saltiador
me lo tratan, y a un presidio
lo mandan con calzador;
aquí la lay cumplió, es cierto,
y de esto me alegro yo;
quien tal hizo que tal pague.
Vamos pues a un Señorón;
tiene una casualidá...
ya se ve... se remedió...
Un descuido que a un cualquiera
le sucede, sí señor,

al principio mucha bulla,
embargo, causa, prisión,
van y vienen, van y vienen,
secretos, admiración,
¿qué declara? que es mentira,
que él es un hombre de honor.
¿Y la mosca? No se sabe,
el Estao la perdió,
el preso sale a la calle
y se acaba la junción.
¿Y esto se llama igualdá?
¡La perra que me parió!
(Hidalgo, 1992 [1821]: 49-50)

Además de derivas tales como la explicación del origen gaucho de términos del español rioplatense, la contextualización de las guerras de independencia y del artiguismo o la presentación de esta estrofa del poema en su versión canción —fue musicalizado por Alfredo Zitarrosa en 1970—, también he descubierto este tópico de «la ley es tela de araña» más allá de su continuidad en la poesía gauchesca —recordemos un solo ejemplo en los versos de «La vuelta» (1879), de José Hernández, en los que, en el marco del célebre contrapunto entre Martín Fierro y el Moreno, este último recita una de las estrofas más conocidas del poema: «La ley es tela de araña/ en mi inorancia lo esplico,/ no la tema el hombre rico,/ nunca la tema el que mande,/ pues la ruempe el vicho grande/ y sólo enrieda a los chicos» (Hernández, 1971 [1879]: 478)—.

Un encabalgamiento conceptual posible de algunos de los temas de la gauchesca y la cumbia villera puede tener lugar a partir de una serie de letras que expresan

una enunciación desde un sujeto periférico (un desplazamiento del *gaucho* al *guacho*), centradas, a su vez, en la cuestión de la justicia en una sociedad de clases fuertemente estructurada en concepciones racistas. Entre ellas, «Plata no hay», de Meta Guacha y «Quieren bajarme», de Damas Gratis. En esta última letra, por ejemplo, leemos una serie de claves para detenernos desde otras referencias y contextos en el tópico de «la ley es tela de araña»: «Quieren bajarme/ y no saben cómo hacer/ porque este pibito no va a correr.../ Por ser un pibito bien cumbiambero/ me subís a tu patrullero./ Porque si un negro corre dicen “qué se robó”/ “vamos a llevarlo preso que algo se afanó”,/ si un cheto lo hace: “¡no, no!”/ “Ese pibe no robó”».

Los ejemplos podrían multiplicarse para ir precisando los posibles cruces entre el canon literario escolar y la letrística popular. En todo caso, sólo señalo que la cumbia villera ofrece una oportunidad para avanzar en la enseñanza de tópicos literarios y, en particular, para abordar la ambigua diferencia étnica a la que vengo haciendo referencia: ¿quiénes son aquellos negros a los que remite, una y otra vez, la cumbia villera? Estos ingresos de letras y tópicos de músicas populares nos habilitan a interesantes movimientos de ampliación y complementariedad con el canon: las presencias de las lenguas indígenas en el cotidiano social,⁴ el uso de formas del lenguaje popular en la poesía, la evolución histórica de la variedad del español hablado en el Río de la Plata, los usos de metros y rimas en la música popular, las conflictividades centro/

4. Menciono dos casos muy conocidos: «Chica bandida», de Damas Gratis, con su recitado y versos en lengua guaraní, y «El chupachichi», de César y su Grupo Felicidad, con una fuerte presencia léxica del quechua.

periferia en la cultura nacional, las enunciaciones plebeyas de los sujetos subalternos, la circulación de tópicos culturales de larga duración, etc.

Hasta aquí, vimos cómo en la enseñanza de la literatura se tematiza la diferencia étnica en Argentina —agregándole, en nuestro caso, una propuesta de ampliación del canon literario a través de letras de cumbia villera—. Ahora vamos a desplazarnos desde una serie literaria —al menos, en su sentido más estrecho de *texto*— a los intercambios verbales que se dan en el aula con los alumnos. Es decir, si asumimos que los tópicos literarios recurren, deliberadamente, a la diferencia étnica en Argentina, es porque sus sentidos no son privativos de los mismos; no son «temas» a «señalar» en una «serie de textos». Además del trabajo con *corpus* literarios y de la reposición de marcos históricos e histórico-literarios, existe otro nivel más en el que se aborda la diferencia étnica en la enseñanza de la literatura en la escuela: la ejemplificación cotidiana que permite introducir complejos entramados teóricos y diversos sedimentos de sentidos recuperando las vivencias y concepciones de los estudiantes.

Buena parte de mis años como docente transcurrieron en escuelas de las periferias urbanas de la ciudad de La Plata y del Gran Buenos Aires. Es así que, en mis clases de literatura, he recurrido a una pregunta que cifra en el juego social contemporáneo lo que ya se ha observado en Hidalgo, Sarmiento, Hernández, Borges o Rozenmacher. En este contexto, he formulado la siguiente pregunta: «¿qué suponen que sucedería si un joven con rasgos de los que solemos nombrar como “morochos” —es decir, las marcas étnicas indígenas o africanas que no se redu-

cen al mito de la inmigración europea— decidiera caminar por el centro de la ciudad o por un barrio de clase media alta o de clase alta?».

Los alumnos, en general, reponen experiencias en las que la policía detiene a «jóvenes morochos» justamente por ser «morochos» y caminar por un lugar en el que «no hay morochos o no debería haber morochos» —el tópico del «mal color», de Hidalgo o el «si un negro corre», de Damas Gratis—. Estos sentidos que despliegan los alumnos me permitieron reintroducir desde otro registro las variaciones del tópico civilización y barbarie. Esto es: en aquella arbitrariedad policial se descubre un sedimento civilizatorio en el que se observan aun con mayor claridad los encadenamientos históricos propuestos anteriormente en el *corpus* literario.

Sin embargo, recuperar estos cruces entre la enseñanza de la literatura y las experiencias de los alumnos nos posiciona frente a un problema —la diferencia étnica de vastos sectores sociales en Argentina— que no deja de estar atravesado por una compleja conflictividad ideológica. Y en el aula, sobre todo, no vamos a encontrar evaluaciones críticas simples en las que las opiniones e ideologías se corresponden de manera lineal, como si estuviéramos completando una actividad con flechas o un cuestionario. En este contexto, la emergencia de las opiniones e interpretaciones de los alumnos suele ser referenciada por muchos docentes como una cuestión incómoda. No sólo por aquellos que instrumentalizan discursos más tipificados en sus inflexiones conservadoras, sino asimismo por otros que se presentan, en principio, como lo opuesto; en el aula, en efecto, los alumnos no son el lugar de enunciación deseable del progresismo institucional.

Por el contrario, en el día a día de la escuela, «indio» y «negro» son algunos de los insultos más escuchados —sin asumirlos, necesariamente, como posicionamientos ideológicos totales, sino siempre entendiéndolos en su contingencia y complejidad—. Por ende, en el aula estos temas no poseen el ambiente aséptico del monólogo profesoral, sino que cada idea o enunciado será tomado y discutido por los alumnos en un tema que, aún hoy, perdura en toda su conflictividad ideológica.

Con respecto a estos usos de los alumnos es que he capturado el enunciado *zarpado de negros*: un sintagma que pone de relieve la tensión entre un cotidiano escolar (y social) en el que emerge como recurrencia tópica lo que hasta ahora nombramos como diferencia étnica y unas enunciaciones oficiales y dominantes que no logran cifrar estos fenómenos escolares (y sociales) o simplemente no procuran hacerlo. «Zarpado» se desprende del recurso del «vesre» del lunfardo argentino, es decir, aquel que provoca una metátesis en las sílabas de una palabra; en este sentido, «zarpado» se origina en «pasar-se» y suele significar «pérdida de control», «abundancia en algo», «extralimitación personal», etc. Y «zarpado de negros» es, de hecho, una frase que escuché dando clases en la primera escuela en la que trabajé por unas pocas semanas —era una suplencia— en 2008.

La institución estaba ubicada en una zona conocida popularmente como «la favela de Tolosa», en la ciudad de La Plata. Los mismos directivos tenían una opinión muy desfavorable de la escuela y la directora me había afirmado cuando ingresé —en realidad, mientras firmaba mi alta— que con los alumnos sólo se podía «jugar a la cartas» o «salir al patio a que corran»; aclaró, además,

que no había que «gastarse» en tratar de dar clases. Es verdad que la escuela había abandonado sus pactos y ritos institucionales más básicos: los alumnos no respetaban los recreos para entrar y salir del aula, había una proliferación de peleas e insultos, los docentes apelaban al patio como único recurso de control y se fumaba dentro de la escuela; procuré, sin embargo, enseñar literatura reconociendo las limitaciones existentes.

Los estudiantes solían escuchar música desde sus celulares —o en otros equipos como radios portátiles, ya que los celulares todavía no eran tan masivos— a todo volumen. Percibiendo, de inmediato, que no existían otros márgenes institucionales posibles, decidí «aprovechar» aquella música de fondo que nos acompañaba durante las clases. Les propuse, entonces, transcribir las letras de las canciones; comenzó, así, un trabajo de alfabetización (en verdad, muchos de ellos aún no sabían leer y escribir, incluso estando ya en el secundario) y de enseñanza de la poesía (rima, métrica, topos, etc.). Fue en una de estas clases que una alumna me comentó que no tenía «pinta» de haber enseñado en una escuela «así». «¿Cómo así?», le pregunté. «Así, zarpada de negros», dijo, provocando la risa inmediata de todos sus compañeros.

Los alumnos transcribieron, en gran parte, letras de cumbia y de cumbia villera. Les propuse ponerlas en diálogo con la poesía gauchesca. En particular, dos autores: Bartolomé Hidalgo y José Hernández. Les comenté que ambos poetas habían participado de las guerras populares lideradas por los caudillos —en el primer caso, junto a José Gervasio Artigas; en el segundo, junto a Ricardo López Jordán—. A continuación, les expliqué que los dos habían compartido el ideario federal. Un alumno, enton-

ces, preguntó qué era el federalismo. Uno, en principio, podría pensar que este era un «tema» completamente disociado del cotidiano de los alumnos y de lo que ellos podrían comentar o saber. Conocer, efectivamente, la heterogeneidad cultural de las clases populares argentinas y no detenerse en su sola enunciación («la diversidad») me ha permitido re-solidarizar estos dos espacios que estarían, en principio, disociados.

Además de reponer perspectivas y datos históricos necesarios —las guerras civiles, las distintas concepciones de federales y unitarios, la Guerra del Paraguay, las figuras de los caudillos, el influjo del imperialismo británico en el Río de la Plata—, recurrí a un recurso vivo e inmediato del aula: en la esquina de la escuela había un santuario donde algunos de los alumnos —y muchos de sus familiares— dejaban ofrendas al Gauchito Gil. A partir de la imagen de este santo, señalé una serie de características propias —no olvidemos que el Gauchito Gil viste el rojo del gaucho federal—. Y a través del Gauchito pude introducir la Guerra del Paraguay —o *Guerra Guasú*—, que es central en la poética gauchipolítica de Hernández y el gran desenlace de los proyectos unitarios y federales. Recordemos que una de las historias de origen que se narra sobre el Gauchito es que fue un desertor de la Guerra del Paraguay que no quería matar a sus «hermanos».

No asumo, por cierto, que todo contenido histórico, social o cultural que se enseña en clase exija su articulación inmediata y concreta con la vida diaria de los alumnos. Lo que afirmo es que, si superamos el eslogan educacional de «atender la diversidad» y, en efecto, avanzamos en estudiar y dar cuenta de la heterogeneidad social y cultural efectivamente existente en el aula, se presentan

una serie de temas que nos permitirían la reformulación de la enseñanza de la literatura.

Volvamos, otra vez, al enunciado de la alumna sobre una escuela «zarpada de negros». Me parece importante subrayar, en principio, que la diferencia étnica tal como aparece en el cotidiano escolar no ofrece sentidos fáciles de aprehender. Esta prevención metodológica, en verdad, no es casual: en los saberes pedagógicos se suelen sustancializar estos fenómenos relativos a las culturas populares. Es así que «lo popular» se presenta sólo en «formas puras», disociadas del resto del cuerpo social, siempre en procura de reponer una identidad verdadera y perdida: una edad de oro indígena o mestiza. Paralelamente, hay otra sustancialización: todo proceso social y cultural nacional se reduce al mito de la inmigración europea, en el que lo indígena y lo criollo es un eco pretérito del siglo XIX. Las voces de los alumnos apelando, una y otra vez, a lo negro nos muestran que la diferencia étnica es uno de los nudos en los que se entrama la experiencia nacional. Su abordaje está rodeado de innumerables violencias, olvidos deliberados, lucha de clases, proyectos de nación, tópicos obsesivos, el inmenso sedimento histórico (que, a veces, parece un desierto sin bordes) y sus experiencias contemporáneas. La enseñanza de la literatura, en suma, no está por fuera de este mismo nudo, esta misma violencia en la que se entrama la experiencia nacional.

Cuando una ventana da a una calle de barrio

Las escuelas de los barrios poseen una ventana desde la cual *el aula cae a la calle*. Imagen arrabalera que cifra las distintas relaciones posibles entre estas instituciones y sus territorios. Claro que no se trata, siempre, de la misma ventana; los estilos arquitectónicos han variado a través de los años y se han multiplicado sus formas. Las hay rectangulares e inmensas con sus antiguas persianas metálicas o de madera; recortadas en pequeños vidrios fijos por los que se filtra, pobre, la luz; otras, algo más nuevas, son de aluminio. El exceso de rejas, en algunas de ellas, nos ofrece una impresión carcelaria.

Quienes dimos clases en aulas así hemos escuchado los gritos de la calle; una historia de amor o venganza que comentan dos jóvenes separados por el adentro y el

afuera de la escuela; los cantos de los vendedores ambulantes; el vocerío entremezclado con zorzales, horneros y bichos feos; la música a todo volumen de un vecino; los ladridos enloquecidos de los perros; una madre que le grita a su hijo para que no se olvide de hacer algo después de clases. Es el despertar del barrio que nos acompaña en el aula —«despierta y gesticulante bajo el sol mañanero», para decirlo a lo Marechal—.

Esta ventana reproduce las posibilidades de una frontera: por momentos separa el adentro y el afuera de forma concluyente; en otros casos, se transforma en un punto de encuentro y de entrecruzamiento; por esa ventana no deja de entrar el barrio a la escuela: su lengua, su música, sus sentimientos. Porque un barrio no es una serie de referencias geográficas. Está hecho, sobre todo, de formas de sentir y de decir. Los docentes escuchamos de nuestros alumnos este hablar barrial que ancla su saber en una experiencia arrabalera: el «yo lo viví», el «no me lo contaron», el «estar curtido», el «hacer una ranchada», el «parar en la esquina», el «ser del barrio». Una legitimidad discursiva que redundo en el haber atravesado una experiencia arrabalera: el haber estado ahí, el ser de un lugar. Por eso, como por aquella ventana desde la que irrumpen las voces del barrio, cuando un docente lee un cuento o un poema y pregunta «¿qué piensan?» entran, otra vez, las voces del barrio (y los gritos y sus silencios, claro).

La literatura es una disciplina que se supone «virtuosa». Sobre todo en la escuela, donde ese «saber» se espera como acto universal no contaminado por lo «local» y la «experiencia personal». Los libros «mejoran el lenguaje», «abren al pensamiento», «ofrecen nuevos destinos posibles». Pero en la lectura de la literatura

en un aula, cuando los alumnos hablan, se abre esta cualidad territorial. Preguntarnos si «está bien» o «está mal» es volver a un debate extraescolar; se lo puede cuestionar alguien que discute la literatura desde otro lugar. El aula (como la vida) nos exige actuar sobre lo que efectivamente sucede, no sobre lo que nos gustaría que suceda. Y leer literatura con otros es escuchar a esos otros y esto, desde siempre, ha sido la enseñanza de la literatura.

El barrio, en síntesis, no queda en la puerta de la escuela. Una y otra vez lo descubrimos en nuestras clases. Así lo he vivido en los escritos de los alumnos en un barrio, que es, sobre todo, una voz barrial. Esta no remite a «los accidentes» de un territorio sino a una manera de circular por él, de habitarlo, de narrarlo, de hacerlo propio, de *hacerlo cuero*. Uno de los primeros escritos de mis alumnos en los que descubrí esta cualidad territorial —¡vaya paradoja!— era de ciencia ficción. Sucedió en 2011, en la Escuela Secundaria Nº 1 de la ciudad de Berisso, donde trabajaba como profesor de literatura. Era un grupo pequeño —quince alumnos— del turno tarde. Dictaba clases a última hora del día. Luego del timbre la escuela quedaba vacía. Alguna vez, después de terminar, mientras corregía exámenes, desde la ventana (¡otra vez la ventana!) en aquella ciudad y en aquella escuela rodeada del mundo fabril del río (entre las chimeneas de YPF y las grúas del Astillero), veía el sol caer sobre lo que sobrevivía de monte nativo y ahí, en el patio, donde antes había sido el bullicio de los alumnos y el café vertiginoso de los docentes, se arrimaban, a tomar la última luz del día, los lagartos overos antes de perderse, otra vez, en los cañaverales del monte.

Pero volvamos a este grupo, con el que estábamos leyendo algunas piezas de *El hombre ilustrado* (1950), de Ray Bradbury. Sabía, en la búsqueda de *hits escolares* que realizamos todos los docentes, que este libro atraparía a los alumnos desde su primera imagen, en la que un errante que cruza los caminos desiertos procura esconder sus tatuajes porque de noche comienzan a vivir y a contar historias. Fue así que llegamos a «Marionetas S.A», que tematiza la aparición de marionetas vivas que reemplazan a los humanos en actividades que prefieren no realizar. Como de costumbre, leí en voz alta. Luego, los comentarios se organizaron en relación a la pregunta por la conveniencia (o no) de poseer estas marionetas. Muchos alumnos repusieron los peligros que resalta el mismo Bradbury en sus obras sobre el avance de una tecnología sin conciencia ni ética. Pero luego, poco a poco, frente a este pesimismo de la razón, fueron creciendo los chistes y ocurrencias: «con uno así no voy más a la escuela»; «lo dejo en casa así mi vieja piensa que estoy estudiando y estoy de joda en el boliche»; «así la re *cuerno* a mi novia». Las risas estallaron cuando Evelyn replicó este último comentario con un «así seguro que te *cuernean* a vos». Cuando las risas se atenuaron, esta misma alumna contó que el remate del cuento no la había sorprendido para nada. De hecho, le recordó mucho a una telenovela y «salta, la típica, una infidelidad».

Luego de este diálogo, y al descubrir que el cuento no sólo les había gustado sino que les había provocado un vivo interés por el futuro de las tecnologías —me pregunto qué produciría esta misma consigna hoy, diez años después, con el avance apabullante de las inteligencias artificiales, la robótica y las aplicaciones virtuales—, les propuse

escribir un cuento de ciencia ficción situado en Argentina. Dos alumnos, Andrés y Joel, me pidieron escribir a «cuatro manos». Fue así que surgió «La esquina del futuro»:

En la esquina del futuro hay un robot con un parlante grande que suena fuerte, que tiene entrada USB, y en la panza una heladera para el «tang» (una bebida especial), que tiene un lugar para guardar el medicamento por si alguien se siente mal... Después de tomar un juguito y el medicamento por si les duele la cabeza en el baile, salen los pibes de la esquina (Rulo, Durito, Negro, Morza, el Pata y el robot «el Chapa»). En el baile lo mandan al Chapa a chamuyar a la pibita que le gusta al Durito, total si lo corta no tiene el sentimiento de la vergüenza, pero si sale el chamuyo, va el Durito. Y si pinta el bondi el Chapa va al frente y si se come alguna no importa porque no le duele, le duele al otro. A la salida del baile iban pateando para el barrio y se cruzaron con otra banda que tenían otro robot pero no era nada al lado del Chapa y este quería boxear y el Chapa le ganó, le sacó la heladera y todo el medicamento para el dolor de cabeza y los de la otra banda se fueron sin robot. Guardaron para el otro día el juguito tang y el medicamento en el Chapa y se quedaron escuchando música hasta que cantó el gallo.

El cuento se logra por el contraste evidente con la ciencia ficción —al menos, tal y como la conocen los alumnos—: traducciones en las que abundan variedades del español ajenas al habla rioplatense, tópicos espe-luznantes (y apocalípticos), geografías distantes (principalmente, los Estados Unidos) y un tono grave y hasta

perentorio. Con un recurso carnavalesco, vemos un robot parando en la esquina de un barrio, agitando, bailando y *colándose una pasta*. No quiero detenerme en este análisis sino en el espacio privilegiado del escrito: la esquina. Los alumnos Andrés y Joel no creen que la esquina sea un espacio negativo. Allí comienzan y cierran la narración: es la cifra a través de la cual caminan por el barrio, van al baile y vuelven al lugar desde el que partieron.

La esquina —como muchos otros espacios que combinan exclusión e identidad— produce vivos debates ideológicos sobre su valor. Muchos investigadores han alertado sobre el «tiempo ocioso» de aquellos jóvenes que pasan días completos en las esquinas de los barrios. Un trabajo clásico es «*La barra de la esquina: violencia y exclusión social*», de Silvia Kuasñosky y Dalia Szulik, en el que se describe a un grupo de jóvenes del sur del Gran Buenos Aires a partir de la «ruptura total con la normatividad social», que se expresa «en relación a su inscripción en el mundo de la ilegalidad: consumo de drogas y delincuencia», «en relación a su exclusión del mercado laboral», y «en relación a sus conductas reproductivas, ya que no llegan a constituir un sistema familiar típico» (1995: 165-166). Este abordaje negativo de la esquina describe, sin duda, una realidad de exclusión social que es vivida, asimismo, por los mismos habitantes de los barrios periféricos y que se escucha en el reclamo de las madres: «hay que sacar a nuestros hijos de las esquinas».

No procuro, por cierto, relativizar esta situación de exclusión social con algún tipo de imprudente festejo de la diversidad. Pero sí quiero volver sobre la enunciación positiva que se realiza en «La esquina del futuro» recuperando un tópico originario de la cultura

rioplatense. De hecho, ya en 1950 se filmó en nuestro país una película comercial, éxito de taquilla, titulada *La barra de la esquina*. Estaba protagonizada por Alberto Castillo, quien representa a un cantor de tango que había recorrido el mundo y se había hecho famoso y que, muchos años después, había descubierto, en una gira por Buenos Aires, que lo que en realidad deseaba era vivir en el barrio de La Boca, con sus amigos de siempre y con la chica que había amado en su juventud.

La esquina no es, como a veces se suele presentar en los medios masivos, un acontecimiento contemporáneo surgido de la «última crisis social» y tampoco un caso en donde sólo podemos encontrar exclusión, marginalidad y fragmentación social. La esquina, además, ha sido el espacio de encuentro desde el origen de los barrios rioplatenses, como se documenta en parte importante de la música, la poesía y la literatura argentina desde fines del siglo XIX. En los últimos ciento veinte años —si quisiéramos dar solo dos nombres—, desde los primeros tangos de Ángel Villoldo hasta la letrística de L-Gante, descubrimos un mundo literario popular que ha centrado su poética no sólo en tópicos barriales (la esquina, por caso), sino que ha consagrado el registro popular del habla.

Pero sólo señalar una continuidad letrística sería hacer un recorte que nos alejaría, ciertamente, de la totalidad del tema. Pensemos el lugar del barrio y de la esquina en una concatenación mayor de discursos que recupera el tema barrial entramado en el habla popular: desde el Jorge Luis Borges de «Hombre de la esquina rosada»; las *aguafuertes* de Roberto Arlt y, previamente, las crónicas periodísticas de Soiza Reilly y Last Reason; la poesía de Enrique Santos Discépolo y los poetas del

tango de las décadas de 1920 y 1930; el teatro de Alberto Vacarezza; «Torito», de Julio Cortázar; los poetas lunfardescos; las novelas de Joaquín Gómez Bas; pasando por algunos cuentos de Bernardo Kordon, Haroldo Conti y Roberto Fontanarrosa y *Flores robadas en los jardines de Quilmes*, de Jorge Asís; hasta la serie *Okupas* y el nuevo cine argentino; la poesía de Washington Cucurto y Oscar Fariña; *Kryptonita*, de Leonardo Oyola; la letrística de Damas Gratis, Pibes Chorros y Meta Guacha; *La virgen cabeza*, de Gabriela Cabezón Cámara; «Corte Rancho», de César González o la revista *La Garganta Poderosa*. Y sumemos algunas expresiones del periodismo deportivo, la tradición del humor nacional, las propagandas de productos de consumo masivo, los diarios sensacionalistas y producciones masivas de teatro y televisión. En todas ellas, no encontramos únicamente el tópico barrial sino, además, el registro popular del habla.

A su vez, este fenómeno discursivo no aparece sólo en las producciones de circulación pública y masiva, sino también en los usos cotidianos: en la charla del bar, en la mesa familiar, en la discusión política. La esquina de «La esquina del futuro» opera en una serie que puede recordarnos de manera más inmediata a la letrística de la cumbia villera pero que se extiende a campos de sentido de más larga duración.

Evaristo Carriego, por ejemplo, a principios de siglo XX, en *Misas herejes*, había escrito sobre la esquina como escenario de reunión de amigos en el poema «El guapo»: «La esquina o el patio, de alegres reuniones,/ le oye contar hechos, que nadie le niega:/ ¡con una guitarra de altivas canciones/ él es Juan Moreira, y él es Santos Vega!». Más de cien años después, Leonardo Oyola, en *Kryptonita*

(2011), imagina, otra vez, la esquina poblada por un grupo de superhéroes en versiones arrabaleras —en la novela, Superman, en vez de caer en Smallville (Kansas) desde su planeta Krypton, cae en Los Eucaliptos, una villa de La Matanza—. Pero ¿qué podemos encontrar en común entre las esquinas de Evaristo Carriego, de Leonardo Oyola y de los alumnos Andrés y Joel? La esquina se presenta, con sus variaciones, como el lugar en el que *uno se curte*: en ella se forma un tipo conocimiento que exige poner el cuerpo; a su vez, la esquina aparece, también, como un lugar de pertenencia que convierte a los participantes en iniciados, por lo que es central el compartir ciertos usos de la lengua como índice de haber vivido, y hasta de haber sobrevivido, a ciertas experiencias.

«La esquina del futuro» repone este hablar barrial que recupera, una y otra vez, el lugar de enunciación. Una fijación recursiva del *estar acá* que es atravesada, a pesar de la creciente fragmentación social, por la memoria colectiva local, en la que quedan las huellas de la experiencia de vivir en las orillas. Pero este hablar barrial no debe entenderse como una posición total. Tampoco distribuida, en medidas perfectas, entre los distintos sectores, clases y grupos sociales. Es un hablar que expresa, en toda su violencia, la polifonía brutal de las contradicciones sociales. Las representaciones sobre el barrio no son lineales y concentran posicionamientos, inclusive opuestos. No es el «barrio idealizado».

Mariana Provenzano realizó un estudio de los cruces discursivos e ideológicos en los escritos de sus alumnos en la Escuela Secundaria N° 5 ubicada en el barrio de Tolosa. Ellos viven en distintos barrios de la zona —El Churrasco, El Mercadito, la *villa* de la bajada de la au-

topista—; son hijos, en su mayoría, de trabajadores del Mercado Regional de Verduras, de albañiles o de peones de los *studs* del Hipódromo de La Plata. El análisis de Provenzano se desprende de las interpretaciones que los estudiantes habían hecho de una serie de notas periodísticas que describían distintas situaciones contextualizadas en barrios de las periferias. En el transcurso de estas clases, le fueron contando a la docente historias de sus barrios que corroboraban o contrastaban lo leído. A partir de estos diálogos, la profesora les propuso que escribieran relatos. Así, una alumna redactó:

Cuando estoy en la calle con mis amigas a la tarde tipo 18 hs. veo a los vecinos que salen a sus puertas a tomar mate, los chicos andan en bicicleta por la calle hasta las 20 hs. Después entran a cenar, y a la noche ya se juntan los chicos y chicas más grandes que paran en la esquina hasta las 3 y 30 de la madrugada. [...] También hace dos meses atrás veía muchos allanamientos, escuchaba muchos tiros. Yo salía a la puerta y ya estaban todos los vecinos chusmeando en la puerta para saber qué pasaba, los perros aullaban, las criaturas lloraban, los policías andaban por los fondos y etc., «un barrio muy tensionado» con mucho miedo. [...] Hay un par de personajes dignos de conocer como el Toto, Pablín, el Oji, el May, etc. Son buenos los pibes, trabajadores y pelean por lo que quieren. Les decimos «los chicos del barrio». Hablan educadamente con personas mayores y con los pibes usan palabras todas villeras o tumberas, corte piola, wachín, salchicha, pescado, gato. Los cuatro son re piolas (Provenzano, 2015: 165).

Quiero detenerme en el análisis que realiza la propia docente sobre este escrito, porque presenta con mucha claridad las contradicciones del hablar barrial. Provenzano señala que hay distintos discursos sobre el barrio que se encadenan en uno mismo. El relato, en el comienzo, a través del uso de referencias temporales precisas, nos remite a una crónica periodística; luego, el entrecomillado asume que se trata de un barrio «muy tensionado» continuando su voz como «con mucho miedo»; valida, así, lo anteriormente dicho pero, en una brusca mudanza, finaliza refiriendo a sus amigos como «los chicos del barrio» que «paran» en la esquina, entonces, su mirada cambia y confronta estilísticamente con los episodios que antes venía describiendo (ibíd.).

El progresismo institucional —aquella búsqueda incesante del *bon sauvage* redimido por «la literatura», «la educación» o las «buenas intenciones»— omite las concepciones de las clases populares que no corroboran su posicionamiento ideológico. Si bien es verdad que las esquinas, las ocupaciones de tierra, el delito, el narcomenudeo, etc., son tópicos recurrentes en los dispositivos mediáticos para la construcción de imágenes monstruosas del mundo popular, estos discursos no pueden entenderse sólo como «algo de afuera», que «bajaría» a los barrios a causa de los dispositivos de la dominación social. Es desde acá mismo, desde el barrio, desde donde se formulan, también, estos posicionamientos ideológicos.

Estas opacidades ideológicas y rabias sociales pueden ejemplificarse con una serie de escritos de alumnos de un 6º Año de la Escuela Técnica Nº 6 «Albert Thomas» de la ciudad de La Plata. En 2014, estaba enseñando allí las *aguafuertes* de Roberto Arlt. Una de las trampas que suelo

formular para presentar el tema es la lectura de «¿Quiere usted ser diputado?». Luego de leer fragmentos tales como aquel que dice «saben que las arcas del Estado están enjutas, es decir, que no tienen un mal cobre para satisfacer la deuda externa», les pregunto: «Para ustedes, ¿en qué año escribió el autor el aguafuerte?». Muchos dicen que ahora, otros que en el 2001 («¡eso que dice el autor me lo contó mi papá!»). No imaginan que se trate de un texto publicado hace mucho más tiempo. La contemporaneidad de Arlt en un escrito de hace casi cien años.

La brevedad de las *aguafuertes* me permite leerlas en voz alta. A estos alumnos les interesaron, sobre todo, las descripciones que Arlt realiza del arrabal porteño. Sus comentarios —«tal cual, en mi barrio es así», «eso ya no sucede», «ahora siguen estando los mismos *rastreros*»— proponían como referencia sus propios territorios. Atento a este interés, les propuse que describieran sus barrios.

Voy a presentar, ahora, cuatro de los escritos que surgieron de esta consigna. El primero es de un alumno llamado Brian. En realidad, con Brian ya nos conocíamos de vista, porque vivíamos en el mismo barrio de la ciudad de Berisso. Me sorprendió descubrir en su escrito las calles que yo también caminaba todos los días, y a las personas que conocía desde siempre, narradas desde una óptica que arremetía con un *barrio que no es para cualquiera*:

No es muy difícil imaginarse las cosas que pasan en un barrio, gente ricachona y delincuentes de los de ahora, pero mi barrio no es para cualquiera, no es ni «más que menos» ni «menos que más», es igual a todos.

Todos los días al levantarme y vagar por el barrio sé que tengo a los malvivientes pungas que, no confor-

mes con robarte, te apuñalan o peor... pero hay uno de ellos que marca el estilo ante todos esos malvivientes, su jefe «El Marito», tiene sus códigos, sus tatuajes al descubrimiento, sus puñaladas y según él mató a varios gorrudos ya. Al seguir recorriendo el barrio en una esquina tengo a «Doña Poggio», muy anciana ya, que va todos los días con su chango a la verdulería y sus harapos viejos. Más adelante está «Don Cacho», un viejito de 80 y pico de años que si pasás y le pisás su jardín de rosas te pone un bastonazo en la nariz. Luego tenemos a Isaura y Carla que pasan en un carro todo destartalado vendiendo papa y cebollita; los viejos al acercarse y comprar y dándoles charla, los nietos le roban los cajones del otro lado. En la otra cuadra está la pizzería «El mojarra» que su delivery Franco te lleva las pizzas sin queso y todas partidas porque maneja como un desgraciado.

Los pibes del barrio que se juntan en la oscuridad de la plaza Almafuerce a chupar unas birras, fumar unos porros y charlar de las pibas, estos son del turno noche que se encargan de que a la noche puedas salir tranquilo sabiendo que ellos te resguardan. En el turno tarde están los pibes Cristo y Andy que se encargan de que no vengan extranjeros a invadir, así los chicos jóvenes pueden jugar tranquilos a la pelota o algo.

En estas tardes cuando me voy al súper chino la cajera Ilda me chusmea toda la que no sé del barrio para estar al tanto. Al lado del súper chino está la parrilla de Floripa y Rosendo que todos los fines de semana salen a regalar chuletas de cerdo, carne y el resto que les queda a los pobres vagos de la calle. Como en todos los barrios está la vieja loca llamada «Clara» que cuando te habla

se le cae la dentadura y siempre mendiga plata para poder reponer los dientes que le faltan a la pobre...
En fin, este es mi barrio, no sé si como otros pero bueno no hay otro lugar que no quiera estar que no sea mi barrio... FIN.

En el escrito se mixturan los «malvivientes pungas que no conformes con robarte, te apuñalan o peor» con el «no hay otro lugar que no quiera estar que no sea mi barrio». Se trata de cierta retórica, de un *hic et nunc* arrabalero que no responde a un discurso encomiástico e ingenuo, sino que señala un lugar de pertenencia «a pesar de». Este «estar arrabalero» ya se encuentra, en verdad, en las letras de la cumbia villera o el rock chabón. En «Una nueva noche fría», de Callejeros, escuchamos: «Una nueva noche fría en el barrio,/ los transas se llenan los bolsillos./ Las calles son nuestras/ aunque el tiempo diga lo contrario». Señalo con interés a Callejeros porque es una de las bandas que desde 2005 —cuando empecé a dar clases— hasta la actualidad escuché nombrar con frecuencia.

Sin embargo, la secuencia «un barrio que no es para cualquiera»-«no hay otro lugar que no quiera estar que no sea mi barrio» nos remite aún más lejos en el tiempo criollo. Uno de los grandes poetas de nuestra literatura, Celedonio Flores, luego de describir el desolado y salvaje panorama del arrabal porteño, afirma en «Arrabal salvaje»: «Es este mi arrabal, así lo veo,/ así lo quiero ver cuando me muera...» (Flores, 1975 [1929]: 36). Es decir, un escrito de un alumno que nos remite de modo más inmediato a la letrística de la cumbia villera o del rock chabón nos permitiría reponer una larga historia de la poesía argentina que concatena las voces del arra-

bal salvaje desde Evaristo Carriego hasta Enrique Santos Discípulo y Homero Manzi.

Me detengo en esta mirada contradictoria de la vida barrial porque pone en cuestión uno de los mandatos presentes en los eslóganes educacionales acerca de que la literatura debería proveer «otras figuras identificatorias diferentes» (Petit, 2014: 171), «el encuentro con la cultura ajena» para «la construcción de su propia identidad a través de las lecturas» (Nieto, 2010: 135-136) o que «lo curricular tiene un rol fundamental para la producción de nuevas subjetividades» (Bombini, 2011: 317), que reproducen antiguas concepciones morales apelando, a la vez, a una concepción modélica de la lectura.

Pero los mismos textos literarios que son propuestos por el canon escolar están lejos de estas «figuras identificatorias diferentes». Al menos, no podríamos considerar así a Silvio Astier, el protagonista de *El juguete rabioso* (1926), de Roberto Arlt. Esta novela (ya desde su propio título) sintetiza esta representación opaca, contradictoria y violenta de la vida barrial sin proyectar ninguna visión inocente para «la construcción de su propia identidad» o «para la producción de nuevas subjetividades». Hay una ilusión performática en la palabra progresista cuando se cree que dará nueva forma a identidades populares atrapadas por «ataduras atávicas» (barriales, étnicas, de clase); es decir, que la literatura las liberará. En cambio, escritos como los de Brian dan cuenta de contradicciones salvajes de la vida contemporánea que no desaparecen por mandatos ideológicos de «buenas intenciones», ya que son constitutivas de la realidad social contemporánea. Es posible que este hablar barrial —y, a su vez, la expansión del barrio en las aulas y en otros espacios escolares— tensen algunas

prácticas docentes. Estas contradicciones no pueden ser resueltas de modo espontáneo por la «lectura literaria» porque son parte material y simbólica de nuestra sociedad y aparecerán una y otra vez en las intervenciones de los alumnos. En síntesis, se trata de un hecho constitutivo: la cultura escolar vive atravesada por las contradicciones previamente existentes.

Hubo otros escritos de los alumnos que no tematizaron estas contradicciones en un mismo nivel. Esto es, son más evidentes en sus valoraciones, sean positivas o negativas. William, por ejemplo, escribe un texto más desencantado del barrio:

Mi barrio es un poco tranquilo, depende los días están en las esquina los vago fuma porros, que se sienten polenta por sólo fumar. Yo tengo un grupo de amigos que siempre a la tarde vamos a la cancha de atrás a jugar un fulbito y raras veces se arma quilombo por no querer pagar la coca. El barrio cambia por completo a la tarde noche cuando empieza a venir gente desconocida a robar o a juntarse en las esquinas para entrar en algunas casas. No hay mucho control, la policía las veces que entra siempre salen con los vidrios rotos y tienen miedo a que los roben.

Los escritos de los alumnos no nos permiten suponer posicionamientos personales acabados, ya que son realizados en el contexto escolar, en donde se juegan sus expectativas en relación a lo que consideran que la institución, el docente, sus compañeros pueden esperar de ellos. También son escritos circunscritos a una consigna. Es difícil precisar cuánto hay de creencia más o menos

firme en lo que se escribe. Sin embargo, nos son significativos para referir a los distintos discursos sociales que circulan ampliamente y que existen y perduran más allá de nuestro rol docente y más allá (o más acá) de nuestra afinidad con estos discursos. Por ejemplo, en este escrito de Tamara hay una tematización del barrio de signo contrario al de William:

En el barrio, mi barrio José Hernández hace veinte años aproximadamente no había agua, luz, gas, asfalto ni muchos vecinos; el dueño de estas tierras era un tal Villa Zelmira y tenía varios empleados y sociedades con medianeros (personas dedicadas a la cosecha de frutas y verduras). De este último rubro venía Don Rodolfo Lamaizón, mi abuelo paterno... Cuando puso los pies en mi barrio José Hernández estaba indignado porque en el mismo no había agua, ni luz. Él mismo con un grupo de vecinos se dispusieron a cavar la tierra, hasta encontrar los pozos de agua; pasaron quince días desde que habían empezado a cavar sin encontrar ni una gota de agua, hasta que el más joven de los medianeros, mi abuelo, pasó una noche buscando, cavando, sudando y encontró el pozo de agua... luego de esto hicieron conductos de agua para el barrio, todas las familias estaban contentas porque ya podían comenzar a sembrar sus productos y nunca más faltó el agua en José Hernández. Gracias a ese grupo de fruticultores hoy en las casas de mi barrio no falta, ni va a faltar agua.

Las múltiples representaciones de un mismo espacio (el barrio, que es visto desde diversas ópticas) muestra la continuidad del conflicto por las interpretaciones legi-

timas; aun más, las disputas por *un* territorio material y simbólico que no se dan en el dualismo esquemático de conflictos de clase delimitados en sus intereses y representaciones de manera tajante. Edward Said ha fundamentado en *Cultura e Imperialismo* (1994: 48), retomando a Antonio Gramsci, que la hegemonía se establece como una forma de organizar lo geográfico. Desde este punto de vista, cuando las diversas manifestaciones de las culturas subalternas remiten a sus lugares de pertenencia no se constituyen en «actos ingenuos», sino que se inscriben en la continua conflictividad entre distintos discursos y grupos sociales en torno a diversos ejes, entre ellos, el de centro/periferia. Este conflicto, que aparece en el escrito «La esquina del futuro» de los alumnos Andrés y Joel, se presenta, asimismo, en los poemas de Evaristo Carriego o de Celedonio Flores, en *Kryptonita* de Leonardo Oyola o en la serie *Okupas*.

Leamos otro escrito más de la consigna proveniente de la lectura de las *aguafuertes* de Arlt con los alumnos de la Escuela Técnica Nº 6 «Albert Thomas» de la ciudad de La Plata. Esto escribió Franco:

Me mudé a mi barrio a la edad de 11 años, este es un barrio muy tranquilo y lo bastante grande como para conocer muchas personas, está lleno de anécdotas en las cuales formé parte de unas cuantas. En él conocí a mis mejores amigos, los cuales fueron encuentros muy raros, a mi mejor amigo lo conocí en un disturbio que duró dos meses, en el cual se encontraban dos bandos, el de los del barrio y el de los usurpadores, fue una batalla campal literal debido a que hubo vecinos armados disparando y revoleos de piedras lo cual hi-

cimos con mi mejor amigo apenas entramos en confianza, los usurpadores querían ocupar terrenos que no les correspondían y así formar una villa, cosa que los vecinos no querían y así se armó una guerra, vino todo el destacamento de la policía de Arana y la infantería cortando así la pelea. Los del barrio salieron ganando y los usurpadores se tuvieron que ir por donde habían venido escoltados por la policía debido a que nosotros nos habíamos quedado con bronca y seguimos tirándonos piedras...

Como en las mismas obras del canon escolar —por ejemplo, *El juguete rabioso*—, no hay «buenos» y «malos» de manera acabada. La conflictividad social no se resuelve porque un docente explique dónde están «los buenos» y «los malos» o cómo se alcanzaría una sociedad idílica de poscrisis. Los intercambios efectivos que se dan en el aula incluyen, inevitablemente, las voces opuestas de Franco, Tamara, William y Brian y no, únicamente, una de ellas. Esta materialidad que organiza el día a día de la escuela muestra los límites de uno de los eslóganes educacionales más difundido: aquel que afirma que la literatura proveerá de «pensamiento crítico» a los alumnos. Esto es, la máxima de un pensamiento progresista que redima a los alumnos de sus «oscuridades ideológicas» para que, sin más trámite, ellos mismos abandonen sus posicionamientos ideológicos porque la literatura «les abrió los ojos» respecto de lo equivocados que estaban por pensar de tal o cual modo. Pero sus opiniones, como vimos en sus escritos, fueron elaboradas en experiencias de vida concretas, muchas de ellas para sobreponerse de situaciones extremas, y poseen por tan-

to sentido y valor para ellos. No son posicionamientos espontáneos o irracionales.

En 2009, enseñaba Prácticas del Lenguaje en un 1º Año de la Escuela Secundaria Nº 17 de la ciudad de La Plata. Había un alumno, Mariano, que no solía hacer la tarea ni participar de la clase. Tenía dos años más que la mayoría de sus compañeros, a los que consideraba «niños del jardín». Porque él, según sus palabras, estaba «curtido»: ya hacía «cosas de grande». Le propuse que escribiera sobre lo que quisiera para poder evaluar, al menos, algún trabajo suyo. Escribió «Ricardo, el tira tiros»:

Ricardo siempre tenía el fierro a la cintura para ver si tenía alguna tramoya para hacer. Era alto, pelado, cara cortada, dedos ásperos, aliento a cloaca.

Un día estaba sentado en la esquina y porque sí para la policía, como siempre él tenía el fierro y para que no lo agarren sale corriendo. Los policías lo persiguen y le tira tiros para que no lo agarren y él llega atrás de los edificios y ve a una chica andando en moto. Él la ve, la para y le dice: «¿Tenés hora?». Ella le dice que sí, cuando va a buscar su reloj, le apunta con el fierro. Él le dice «dame la moto», se la lleva y él se escapa de la policía pero ellos no se dieron por vencidos, después de unas semanas pasan por el barrio, lo ven y se repite el mismo caso.

Corre, tira tiros pero esta vez no había nadie para robarle. «¿Qué hago?», dijo [...] lo salió a correr un policía esta vez, entonces él estaba escondido y le da un tiro en la cabeza y lo mata. Entonces desde ese día saltó la bronca con el barrio y desde el día ese hasta ahora se tirotean con la policía y no se puede vivir en ese barrio

que viven a los tiros. Un día finalmente matan al chico que robó y se acabó todo el quilombo que había en el barrio. FIN.

Mariano vivía en Altos de San Lorenzo, un barrio de la periferia de la ciudad de La Plata. Se enorgullecía de sus amigos ladrones, de *parar* en los monoblocks, de estar siempre en la calle. Y si bien no acompañaba el ritmo general de la clase, cada vez que podía, contaba sus historias de arrabal. Uno de sus personajes predilectos era Ricardo, al que, en sus relatos orales, había presentado de manera heroica. Sin embargo, cuando lo llevó a la escritura ocurrieron una serie de variaciones: es el ladrón quien deviene en el centro del conflicto, que sólo es resuelto, modo *Deus ex machina*, con su desaparición: «un día finalmente matan al chico que robó y se acabó todo el quilombo que había en el barrio». El relato fue acompañado con un dibujo que reproduce el estereotipo del «pibe chorro».

Estos sentidos contradictorios que se desagregan de los escritos de los alumnos, pero que se podrían presentar en una anécdota contada oralmente o en la interpretación de un texto literario, poseen una doble condición de hecho disruptivo. Frente a aquellos discursos «más conservadores» porque introducen el orgullo del mundo barrial, y hasta la altanería suburbana, frente al «decoro» y las «buenas costumbres». Pero una mirada «más progresista», también modélica y aleccionadora, encontrará sus propios límites educacionales en una concepción barrial que no es concesiva ni inocente: para decirlo con la imagen de Arlt, ahora *el juguete está rabioso*.

Ambos discursos educativos buscan monopolizar la clase con su voz y abonan la creencia iluminista de que prohibir temas o sobredimensionar moralmente la actuación del docente redundará positivamente en los alumnos, es decir, «construirá subjetividad». Una noción basada en que «una población educada e inteligente», como objetivo escolar, resolverá los problemas sociales; o, dicho de otro modo, «la ignorancia explica la pobreza social y la educación traería riqueza a todos» (Rockwell, 2012: 702). En esta máxima educacional se articulan los enunciados de que «el barrio es pobre» y entonces «los alumnos son pobres», por lo que «las lecturas también son pobres» y, por lo tanto, la literatura los sustraerá de esta pobreza material y cultural. Las aulas, la historia no documentada de la escuela, muestran otra realidad social, más compleja, variada y contradictoria. La lectura de textos literarios, los intercambios, los debates, la escritura, la resolución de consignas, o toda instancia que habilita más o menos el espacio para la voz y la interpretación de los alumnos, arrastrará todos los sentidos de una época y no sólo los que el docente convalida.

No existe, en definitiva, una enseñanza que esté escindida de las distintas contradicciones sociales constitutivas de nuestra historia nacional. La enseñanza de la literatura no puede ponerse «por fuera» de esta conflictividad social o redimirla en eslóganes educacionales como «el derecho a la metáfora» o la construcción de subjetividad. El barrio como tema, el barrio como voz y el barrio como disputa de interpretaciones sociales se convierten en múltiples recursos didácticos en pos de reingresarlos en la disciplina escolar si se re-solidarizan en una enseñanza que recupere algunos de los ejes con

que distintos autores han pensado la historia y la literatura argentina.

Para mencionar sólo algunas pocas obras y temas provenientes del canon escolar: «El hambre» de la primera fundación de Buenos Aires; los genocidios a los pueblos indígenas —ya tematizados en las figuras monstruosas con que Sarmiento describe a las clases populares—; la violencia sexual y política de «El matadero», de Esteban Echeverría; el odio étnico-racial constitutivo de las clases medias inmigratorias en «Cabecita negra», de Germán Rozenmacher; la «infancia» que se «enrabia» en la vida porteña de *El juguete rabioso*, de Roberto Arlt. Se trata de sentidos sociales que no son privativos de la literatura. Por el contrario, son constitutivos de nuestra historia, de nuestro día a día, de nuestras aulas. Los alumnos no hacen otra cosa que recordarnos que están ahí, desde siempre, con toda su violencia viva.

Escatologías escolares: cuentos de humor, de terror y de muerte

«El almohadón de pluma», cuento realista

Cuando enseñé por primera vez «El almohadón de pluma», de Horacio Quiroga, la reacción de algunos alumnos me descolocó. Había organizado la clase como una rutina impecable: leería el cuento en voz alta, preguntaría a qué género pertenecía el cuento y, por último, transcribiría en el pizarrón los apuntes que había llevado. Pero cuando los alumnos lo leyeron, contra mi expectativa (¡y contra mis apuntes!), me aseguraron que se trataba de un cuento realista. Según ellos, la explicación era evidente: el parásito de proporciones enormes que le había succionado

la sangre a Alicia hasta matarla realmente existía. Por lo tanto, «El almohadón de pluma» era un cuento realista.

En la enseñanza de la literatura encontramos, todo el tiempo, hiatos de la lectura. Cuando uno esperaría que los alumnos repusieran un contenido literal de una obra, sus interpretaciones, por el contrario, abren una huella distinta; estas son las interpretaciones mestizas del mundo popular. Pero en este caso, en la interpretación de «El almohadón de pluma» como cuento realista, no se trataba, en verdad, de un hiato. La homologación escolar de Horacio Quiroga con la tradición occidental ha definido que su narrativa mixtura concepciones cosmológicas del mundo criollo e indígena con formas del fantástico, el gótico y el terror moderno, y es esta narrativa de frontera, entonces, la que posibilita la emergencia de las lecturas de los alumnos. Esta «continuidad de sentidos» ha consagrado a Quiroga, según palabras de muchos docentes, como un *hit escolar*: «los cuentos de Quiroga no fallan con los alumnos».

La clave de lectura que habilita la narrativa de Quiroga pone en evidencia que la cultura mestiza, lejos de ser marginal, permea las formas centrales del canon escolar. Las mitologías criollas se expresan, de modo evidente, en los tópicos de Quiroga —desde el parásito monstruoso de «El almohadón de pluma» (1907) a otros tales como «El lobisón» (1906) o «El yaciyateré» (1917)—. Esto, claro, atravesando todo un mundo de selvas, lenguas criollas, personajes en *falsa escuadra*, animales salvajes y finales trágicos que se han convertido en lecturas escolares clásicas en los últimos cien años. Pero hay algo más: la estructura de sentir cosmológica que organizan algunos de sus cuentos. Porque, como en Quiroga, para muchos

alumnos los seres sobrenaturales no son una *vacilación*. Pertenecen a aquello que llamamos «lo real».

No es casual, entonces, que «El almohadón de pluma» sea uno de los cuentos más leídos de Quiroga. Ya que no sólo introduce el horizonte de sentidos criollos y cosmológicos sino que los pone en escena a través de imaginarios provenientes del periodismo, las revistas de divulgación científica y los avances tecnológicos, mezclados con la magia y el ocultismo. En este sentido, la imaginería de algunos cuentos de Quiroga (la secuencia oximorónica espiritual/material, ciencia/magia, racionalidad/irracionalidad, etc.) no es ajena a la de aquellos alumnos en los que lo cosmológico se mixtura con retóricas racionalistas o científicas. Hay un consumo masivo, desde hace décadas, de programas, documentales y series que abonan este imaginario; en la década de 1980, por ejemplo, se multiplicaron las revistas sobre casos de fantasmas, monstruos, extraterrestres y conspiraciones. Una publicación muy difundida entonces era *Muy Interesante*, que puso en tapa la fascinación por los ovnis, las civilizaciones perdidas y los fenómenos extraños. Ya en la década de 1990, con la aparición del canal Infinito, este cruce de relatos orales de fantasmas, seres sobrenaturales y experiencias extrañas con discursos científicistas se popularizó. Fueron célebres, entonces, sus programas, que divulgaban supuestas investigaciones científicas de universidades norteamericanas que «registraban» (con cámaras, micrófonos, computadoras) apariciones de fantasmas en castillos y antiguas mansiones abandonadas. En todo caso, estas lecturas e interpretaciones, lejos del desencantamiento secular, reponen lo trascendental como creencia y experiencia.

Pero volvamos al aula. Durante 2009, dicté un taller en la Escuela Secundaria Nº 76, en la localidad de Abasto. Se trata de una zona rural de pequeños quinteros, provenientes mayormente de diversas migraciones; en particular, de provincias del norte argentino y, en las últimas décadas, de distintas zonas de Bolivia. En el taller participaba un grupo de doce niños, cuyas edades iban de los nueve a los catorce años. En uno de los primeros encuentros leí en voz alta «El almohadón de pluma». Repetí, entonces, el conocido final del cuento: «Estos parásitos de las aves, diminutos en el medio habitual, llegan a adquirir en ciertas condiciones proporciones enormes. La sangre humana parece serles particularmente favorable, y no es raro hallarlos en los almohadones de pluma» (Quiroga, 2002 [1907]: 66).

Los alumnos omitieron la trama del cuento: Jordán, Alicia, la casa, la luna de miel y la enfermedad no les provocaron ningún interés. Querían hablar de «estos parásitos de ave». Sin embargo, no encontraban nada «hiperbólico», ni «fantástico», ni «ficcional», ni «irreal», ni «lejano» en ellos. Fue Enzo quien más conocimiento mostró sobre el tema. Tenía, entonces, doce años; vivía en una zona lindante con la escuela ya que sus padres trabajan en las quintas; pero su familia era de Entre Ríos, en donde él había nacido; un primo suyo, de catorce años, recién venido de la provincia, también concurría al taller.

Enzo alertó sobre los peligros que provocan la multiplicación inmediata de «estos bichos» en el ganado. Su primo asentía y agregaba, de tanto en tanto, algún detalle. Ambos comentaron que esos parásitos son muy comunes en el campo. Ellos lo sabían de «primera mano» por un tío suyo, que aún vivía «allá» y había estado trabajando

«hasta hace poco» de peón en una estancia. Por eso «andaba durmiendo, de noche, en un catre, en un galpón». Nos describió, a pedido nuestro, aquel lugar, en el que se mezclaban herramientas, ganado, bolsas y cereales. El tío sólo iba a pasar una temporada ahí para «juntar dinero» y «volver a su casa». Pero de madrugada, al despertar para realizar las tareas del campo, lo hacía cada vez más debilitado. Una mañana ya no pudo hacerlo y otro peón, advertido por su color de piel, encontró escondido entre los cueros del catre «el mismo bicho del cuento». Y si no fuera por este peón amigo, concluyó Enzo, «hoy mi tío estaba muerto».

A diferencia de aquellos que relacionan «El almohadón de pluma» a lo «extraño», lo «lejano», lo «insólito», la crítica Soledad Quereilhac señala, en cambio, su construcción deliberadamente *verista*, inserta en la vida cotidiana, de un ominoso que está en el «más acá» y no en el «más allá». Es en este mecanismo que podrían encontrarse algunas explicaciones posibles a la recepción del cuento en el contexto escolar, ya que es uno de los más apreciados, desde hace décadas, por alumnos y docentes: el «ideologema narrativo de lo secular-maravillado», según Quereilhac (2010: 328). Formas del *terror criollo*, diría yo, que no corresponden a lo que Tzvetan Todorov nombra como «las leyes del mundo», como si estas fueran *a priori* las mismas en todas las culturas, y a partir de las cuales explica el fantástico (Todorov, 1980: 18).

Volvamos, otra vez, al aula. A una clase de la profesora Verónica Scherencov en la Escuela Secundaria Nº 5, ubicada en el barrio de Tolosa de la ciudad de La Plata. Era 2015. Scherencov dictaba clases de Prácticas del Lenguaje de un

2º Año del turno tarde y estaba enseñando «El almohadón de pluma». Ella misma registró este intercambio:

Les pregunto si alguien leyó «El almohadón de pluma». Más de la mitad me responde que ya lo leyeron en otra escuela. Invito entonces a que se lo cuenten a los compañeros que no lo leyeron. Sucedió que todos comenzaron a contarlo, a corregirse entre ellos y a incorporar detalles que otros compañeros habían pasado por alto. Aprovechando el entusiasmo, realizamos una lectura grupal. Les comento el artículo periodístico en el que se inspiró Horacio Quiroga para crear el cuento, se los leo y comienzan a decir:

LUDMILA. Profe, yo tengo un almohadón de pluma... esta noche lo miro bien antes de dormir.

JOSUÉ. Profe, es un bichito que se cría en las gallinas, me contó mi abuela que existe.

RODRIGO. En el campo eso pasa todo el tiempo, siempre aparece algo raro (*en alusión al título del artículo periodístico*), yo que crío caballos en el campo sé lo que le digo.

PROFESORA. ¿Tu familia cría caballos?

RODRIGO. Sí, por eso faltó tanto, vivo re lejos...

Este «bichito que se cría en las gallinas» provoca en algunos alumnos inmediata sensación de veracidad: uno de ellos asume que es así porque «me contó mi abuela que existe» y otro porque «en el campo eso pasa todo el tiempo». Este tipo de lecturas de «El almohadón de pluma» tienen, por tanto, otras citas de autoridad: la experiencia personal y la narración familiar. La docente Verónica Scherencov, a su vez, me explicó que «Josué trastocó

el cuento de fantástico a realista porque para él era una lectura totalmente natural, ese bicho existía».

Por último, en estos ecos anacrónicos que arman las lenguas y las narraciones de un territorio, es significativo que uno de los alumnos, para describir el cuento, haya dicho que en el campo «siempre aparece algo raro». Es este adjetivo —«raro»— el que acaso provocó la escritura del cuento «El almohadón de pluma»; es posible que Horacio Quiroga haya leído la noticia «Un caso raro» del 7 de noviembre de 1880 en el diario *La Prensa*. En ella se narra la historia de una niña de seis años aquejada por un extraño debilitamiento:

Por la mañana, la mucama se ocupaba de acomodarle la cama, cuando notó entre el forro de la almohada un movimiento como si un cuerpo se deslizara interiormente.

Sorprendida por este suceso, llamó a la señora, quien con una tijera cortó el forro de la almohada resueltamente para descifrar el misterio, y retrocedieron aterrorizadas en presencia de su hallazgo, que consistía en un bicho, cuyo nombre ignoramos, de color negro y de grandes dimensiones, de forma redonda y con varias y largas patas.

El bicho fue muerto en el acto y del examen que se hizo de él resultó comprobado que era este el que absorbía la sangre del cuerpo de la niña.

Sin embargo, hacia el 7 de noviembre de 1880, como señala Alfredo Veiravé (1976), responsable de recuperar esta noticia, Horacio Quiroga no había cumplido aún dos años. En realidad, el autor tal vez nunca haya leído «Un

caso raro». Como tampoco los alumnos habían leído «El almohadón de pluma» para saber de la existencia de estos parásitos monstruosos.

La risa de todas las escuelas

En lengua española, usamos la palabra «escatológico» para referirnos a nociones opuestas. Sea tanto en su primera acepción —relativa al «más allá» y a «las últimas cosas»— como en su segunda —que remite al «excremento» y a lo «soez»—, lo escatológico es el «gran tema» de los diálogos escolares (esta dualidad conceptual, recordemos, se debe a que la palabra usada en español proviene de dos términos griegos distintos).⁵ Esta ambigüedad pone en evidencia una continuidad de sentidos: la risa y el llanto; la vida y la muerte; lo bajo y lo alto; el estómago y el espíritu; el «más acá» y el «más allá».

Contra las perspectivas que consideran a los niveles que forman parte de esta doble acepción como aislados y autoexcluyentes —«lo alto» y «lo bajo»—, lo escatológico señala, en su retroalimentación cotidiana, una idea del mundo popular como caracterizado por sus concepciones circulares, holistas, corpóreas y trascendentales. Y si ya he hablado sobre las concepciones religiosas, cosmológicas y trascendentales, ahora avanzo en su reverso: la emergencia del cuerpo y el humor.

Aclaro una posición: no comparto las representaciones dominantes del «humor», el «cuerpo» y lo «colec-

5. Una proviene de σκατός («excremento») y otra de ἔσχατος («último»). Ambos términos en conjunto con λόγος significan, por cierto, cuestiones completamente distintas: el estudio del más allá o el estudio de las heces.

tivo» como fenómenos negativos; como si fueran intercambiables con el caos, el ruido y la violencia física. No porque no existan escuelas donde estos fenómenos, en efecto, sean un tema a considerar (escuelas, por cierto, en las que dar clases se convierte en un ejercicio de supervivencia). Sino porque, en general, hay un uso confuso en estos discursos a favor de una imagen escolar idealizada («la escuela del pasado», «la escuela de nuestros padres», «la escuela de los años sesenta», «la escuela silenciosa») que se utiliza con el único fin del goce expiatorio por la «decadencia contemporánea».

Esta representación modélica de la escuela la presenta como un espacio silencioso, organizado por filas ordenadas de bancos, con sus alumnos sentados junto a sus respectivos libros y en el que la atención visual se centra en el docente hablando o escribiendo en el pizarrón. Además, en esta imagen, los alumnos sólo intervienen cuando el docente habla y siempre lo hacen de a uno por vez. Cualquier docente en actividad podría decir que esa imagen no representa lo que efectivamente sucede en un aula. Al menos, en gran parte de las escuelas del país. De hecho, si a ese mismo docente cualquiera le pedimos que nos describa su aula, es probable que hable de gritos, de música que se escapa de un celular, de chistes, de un hablar sin pausa «sobre todo», de las voces del barrio que entran por las ventanas de la escuela, de los alumnos moviéndose de un lado a otro, de las risas... En fin, lo disruptivo de aquel orden idealizado es el cuerpo y el humor en el aula.

Daniel Feldman, en su libro *Enseñanza y escuela*, realiza una reflexión en relación a la obra *El maestro de escuela* (1662), del pintor flamenco Adriaen van Ostade. Feld-

man se detiene a mirar en el cuadro la representación del espacio áulico: «resulta evidente que no hay nada que ordene el espacio hacia algún punto definido, ni tampoco un centro que organice los acontecimientos» (Feldman, 2010: 19). Y continúa:

Lo que llama la atención al observador contemporáneo escolarizado es la diversificada cantidad de eventos que suceden simultáneamente, la falta de un orden claro y la escasa clasificación del espacio y, si se permite, de los cuerpos [...] Cuando presenté la imagen a un grupo de alumnos universitarios, declararon que, sin contar con información previa sobre el tema de la pintura, no hubieran categorizado la escena como escolar. Sucede que el mismo término no define lo mismo en distintas épocas y no tiene, con el correr del tiempo, el mismo significado. Este cambio de representación de la escuela ocurre en un período que va, aproximadamente, desde el siglo XVI hasta principios del siglo XIX, cuando las imágenes de las escuelas comienzan a mostrar progresivamente un escenario reconocible como «escuela» según la experiencia personal de la mayor parte de nosotros. Hacia las últimas décadas de ese siglo la escena se estabiliza, se universaliza y se mantiene, con muy pocas diferencias en la estructura básica, hasta nuestros días. Lo que ha sucedido es que la escuela se escolarizó (ibíd.: 19-20).

Sin duda, en líneas generales, esa «imagen escolarizada» de la escuela corresponde al aula que conocemos. Pero que conocemos *antes* de trabajar en una escuela. Hay algo de su materialidad —los olores de sus cocinas,

los gritos que rebotan por los interminables pasillos, la manera de hablar de los alumnos, sus cuerpos incontables— que rompe el croquis escolar de nuestra formación. E incluso la misma noción de aula.

Durante 2010 y 2013, en el anexo de la Escuela Media Nº 1 de la ciudad de Berisso, ubicada en la calle Nueva York —lugar mítico de origen de las manifestaciones populares del 17 de octubre de 1945—, una de mis horas de clase coincidía con las del comedor. Por eso, la clase se realizaba en una larga tabla mientras almorzaba junto a los alumnos. La imagen de las migas de pan y la jarra de plástico con agua, de los chicos cambiándose de un lugar a otro, de la cocinera trayendo o llevando platos, de las cuatro hornallas del horno siempre encendidas y los diálogos barriales y familiares mezclados con las tareas escolares daban forma a un espacio que los estudiantes universitarios, tal vez, «no hubieran categorizado como escolar».

Pero detengámonos, un momento, en esta escuela del pasado. Por ejemplo, en las escuelas de las élites gobernantes de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, a las que sólo concurrían los hijos de los grandes apellidos de la patria. El caso célebre es *Juvenilia* (1884), donde Miguel Cané describe esa estructura de sentimiento de los alumnos de las clases dirigentes: violentos, bulliciosos, golpadores, racistas. Lejos, por cierto, de un «aula ideal». En otro colegio universitario, en el Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata, el escritor Rafael Alberto Arrieta, en su libro *La ciudad del bosque. Viñetas platenses*, describe su situación en la escuela universitaria a principios del siglo XX:

Esos bandidos...

—No me hable usted de ellos, vecina; me tienen atormentada.

—Rompen los vidrios.

—Destrozan las aceras.

—Escriben obscenidades en las paredes.

—Y si encuentran una muchacha a su paso...

—¡Si hasta con las viejas se meten!

—Ni el diablo puede con ellos.

«Ellos» eran los alumnos del antiguo Colegio Nacional. Se los denominaba globalmente horda, turba, malón. A la salida de clase, invadían la calle 51 con empuje de búfalos. Volaban libros y sombreros (Arrieta, 1935: 47).

Luego, el escritor narra el cotidiano de esta escuela a la que asistían los hijos de la clase dirigente de la ciudad:

¡Aquellas aulas! Temblaba el cielo raso, acribillado de flechillas. Había en las paredes nichos funerarios con inscripciones de taberna. Todos los bancos, ruinosos y concienzudamente destornillados, estaban listos para la caída estrepitosa.

Cada clase tenía su ventrílocuo y su payaso [...] Bolitas de papel, lanzadas en certeros papirotazos, buscaban el pabellón de las orejas. Tachuelas o alfileres disimulados en los asientos y cáscaras resbaladizas distribuidas en el piso anunciaban siempre un espectáculo divertido. El alumno interrogado contaba a sus espaldas con un racimo de apuntadores. La exposición se sazonaba con términos convencionales que regocijaban a los conspirados.

«¡¡¡Silencio!!!» era la voz autoritaria que partía continuamente del sillón de mando (ibíd.: 48-49).

Aquí estamos hablando, todavía, de una escuela ocupada por las clases alta y media alta. En el transcurso del siglo XX, con el arribo de la clase media, y tal como se puede reconstruir en relatos y cuentos de la literatura argentina (en David Viñas, en Julio Cortázar, en Bernardo Kordon), tampoco se presenta un «aula silenciosa». Es sintomático, en fin, que aquella imagen idealizada responda a una escuela previa al tiempo en el que las clases populares empezaron a concurrir, masivamente, al sistema educativo.

Pero volvamos al día a día de la escuela. A todo aquello que pareciera ser más cercano a lo pintado por Adriaen van Ostade que al «aula idealizada». Digámoslo: puteadas, chistes, pedos, eructos, carcajadas. El desenfreno del cuerpo: algo que no nos dicen que sucede en la escuela. La risa interminable de todas las escuelas. El desborde de los gestos, la emergencia de lo físico, la proliferación de la burla, la imposibilidad de todo gesto adusto. Para decirlo con Bertolt Brecht: un efecto de distanciamiento. La irrupción de un discurso, una mueca, un movimiento (¡hasta un pedo!) que rompe la mimesis impuesta. El tiempo, además, corre de modo extraño cuando uno es docente. Como decía un amigo: el único que envejece en el aula es el profesor. Año tras año, nosotros envejecemos y, en cambio, nuestros alumnos permanecen en la misma edad. El aula como tótem, podríamos decir. Esto nos dificulta, muchas veces, acomodarnos a un cuerpo, un humor, un ritmo, una velocidad que cambia, año tras año, mientras nosotros, en parte, somos los que envejecemos.

Regresemos al comedor de la escuela de la calle Nueva York, en Berisso. Habíamos alcanzado a leer, antes de ir a almorzar, el conocido comienzo de *La metamorfosis*, de Franz Kafka: «Una mañana, tras un sueño intranquilo, Gregorio Samsa se despertó convertido en un monstruoso insecto». Pero la preceptora nos avisó que ya estaba todo preparado para comer. Atravesamos toda la institución hasta alcanzar el estrecho salón del fondo que oficiaba de comedor. Nos sentamos en una de las largas mesas de madera con mi grupo de siete u ocho alumnos. En un plato de plástico rojo me ofrecieron puré de papa con algo semejante a un medallón de pescado. Pero al cortarlo, en el medio, petrificada, había una cucaracha. Los alumnos, al verla, no contuvieron las risas, los golpes en la mesa, el desmadre del cuerpo. Y una alumna, recordando el comienzo de la clase, sentenció:

—¿Vio, profe? El protagonista no duró un renglón que ya se lo comieron.

4 «¿Dónde están los indios?»

Arqueologización identitaria o ser lo «suficientemente» indio

«¿Dónde están los indios?»: he escuchado esta pregunta con insistencia en escuelas, universidades, institutos. A veces realizada con sorna y autosuficiencia: como si se temiera que la Argentina fuese un malogrado *western*.

Hace unos años fui convocado a participar de un *workshop*, un encuentro entre especialistas en alfabetización, en una universidad. Cuando llegó mi turno, realicé una presentación en PowerPoint de las lenguas indígenas habladas en el sistema escolar del Gran Buenos Aires. Había, como se dice en la jerga académica, una vaca sagrada. Una «referente indiscutible» del área que, mientras estaba hablando, procuró, contra todo decoro

universitario, interrumpirme; al no poder hacerlo, bufó indignada. Cuando finalicé, no esperó a que se abriera la instancia de consultas:

—¿Y vos de dónde sacás que se hablan lenguas indígenas acá? Yo hace cuarenta años que investigo alfabetización y es la primera vez que lo escucho.

Le hubiese querido responder que aquello que llamaba «investigación» era, en verdad, realizar «entrevistas» a ciertos alumnos, fuera del aula, en un intercambio uno a uno, con un protocolo de preguntas estricto y que responde, sobre todo, a «comprobar» algo que ya se formuló *a priori*. Por supuesto, no dije nada, sólo escuché su deriva teórica, que finalizó, otra vez, con un enunciado similar a «¿dónde están los indios?». Incluso el mismo Claude Lévi-Strauss mostró decepción frente a la cantidad insuficiente de indios en las grandes ciudades:

En San Pablo, los domingos podían dedicarse a la etnografía. No ciertamente entre los indios de los suburbios, sobre los cuales me habían prometido el oro y el moro; en los suburbios vivían sirios o italianos, y la curiosidad etnográfica más cercana, que quedaba a unos 15 kilómetros, consistía en una aldea primitiva cuya población harapienta traicionaba un cercano origen germánico, con su cabello rubio y sus ojos azules; en efecto, alrededor de 1820 grupos de alemanes se instalaron en las regiones menos tropicales del país. Aquí [...] se perdieron y confundieron con el miserable paisanaje local (Lévi-Strauss, 1976 [1955]: 91).

Este enunciado recurrente, el «¿dónde están los indios?» —que muchas veces alcanza el tono miserable del burgués que va al zoológico y no encuentra, entre desencantado y ofendido, al animal salvaje prometido— se profiere, muchas veces, en las mismas comunidades indígenas. Como si aquellos indios a quienes uno conoce no fueran lo suficientemente indios. Lo he vivido yo mismo en múltiples estadías que realicé en distintas comunidades de Sudamérica. Pero nunca con la brutalidad evidente que aconteció en 2009 en la localidad de Pampa del Indio, en la provincia de Chaco.

Nos habíamos trasladado hasta una comunidad qom en el marco de un proyecto de extensión universitaria, acreditado por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, concerniente a la alfabetización. En ese viaje, descubrí varias facetas del mundo qom que desconocía: escuché los relatos tradicionales preservados por las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom, asistí a un acto del líder campesino Mártires López y recorrí varias escuelas de la zona en las que se había avanzado en la implementación de la educación intercultural bilingüe.

Pero quiero hablar de otro tema: las «reacciones» de los participantes del proyecto. Era, es cierto, un grupo heterogéneo, formado por alumnos y docentes de distintas unidades académicas de la UNLP. A la noche, luego de realizar distintas actividades en el territorio, se realizaba una asamblea para compartir impresiones y opiniones. Gran parte de los diálogos que se dieron giraban en torno a la «sorpresa» y a la «decepción» porque los integrantes de la comunidad qom no eran «lo suficientemente indios». A saber, muchos hablaban español, mostraban consumos culturales muy similares «a los nuestros» y, en palabras de

un integrante, «estaban en un proceso de aculturación» —señalando con ello, por ejemplo, el uso (aparentemente «escandaloso») de *jeans*—. Este mismo participante, entusiasmado por sus descripciones de la vida qom, propuso realizar un nuevo proyecto —que produjo un relativo consenso— donde «enseñemos a los jóvenes qom a ser qom» —tarea a realizar por nosotros, claro, que entre otras muchas peculiaridades, no éramos qom—.

«Mba'e la porte, chamigo?»: guaraní en la gran ciudad

Así haya sido por trabajo, por militancia política o, como en el tango, sólo por rodar, a lo largo del tiempo procuré conocer «todo mi país» —una de las tantas hipótesis adolescentes en las que todos hemos vivido y fracasado—. Lo que importa, a cuento de este libro, es que en ese andar errante descubrí las lenguas indígenas. Sea dando clases en escuelas periféricas de las grandes ciudades, sea participando de una asamblea popular, sea prestando atención a las voces que se escuchan en el bullicio de la construcción de los grandes edificios de la Ciudad de Buenos Aires, sea en los caseríos rurales del interior del país —en Chaco, en Neuquén, en Salta, en todos aquellos lugares donde estuve— mis oídos se llenaron de los sonidos del qom, el jopará, el quechua, el mocoví, el aymara, el mapudungún, el mbya.

Esas experiencias me impulsaron un acercamiento a las lenguas indígenas que no es, en verdad, el tradicional en el mundo académico. No realicé el viaje exótico desde la universidad en busca del mapa perdido, procurando

alcanzar aquellas lenguas, siempre atávicas y minoritarias, para que el investigador las documente, recopile, archive (muchas investigaciones académicas, aclaro, son esenciales y originales: solamente señalo otro punto de partida). Sin embargo, esta visión dominante ha consolidado una visión de las lenguas y las literaturas indígenas como «desagregadas» del resto de los temas de las ciencias sociales y humanas, como si fueran campos aislados y autosuficientes de investigación; como si sus hablantes, por caso, vivieran en circuitos sociales disociados de las totalidades discursivas y culturales nacionales.

Este esquema conceptual se me presentó obsoleto; sobre todo con una lengua que escuchaba todo el tiempo y en todo lugar: el guaraní. Sentado en el tren, detrás de mí, un diálogo comenzaba en esta lengua; al correr el dial de la radio, la escuchaba otra vez; descubría a Gardel o a Pablo Lescano cantando en guaraní. No sabía, entonces, que era una de las lenguas más habladas en Sudamérica, ni conocía su relevancia histórica y sus manifestaciones artísticas, religiosas y literarias. Pronto me abrumaría frente a su monumental envergadura documental: desde la época colonial —por caso, los trabajos de Antonio Ruiz de Montoya, entre otros, el *Tesoro de la lengua guaraní* (1639)— hasta la actual multiplicación de memes en guaraní en las redes sociales. Incluso un breve compendio de su producción escrita más fundamental atenta contra la posibilidad de ser leída en los límites biológicos de una sola vida humana: para dar una referencia, en *Mundo guaraní* (2011), del jesuita Bartomeu Melià, uno de los pensadores más comprometidos y originales sobre el tema, aparece un apéndice bibliográfico que se dice «amplio» pero no «exhaustivo» y que contiene ochenta y tres

páginas de textos relativos a las distintas dimensiones de lo guaraní (Melià, 2011: 283-367). Y estamos hablando, claro, de una lengua que fue y es mayoritariamente oral: *nde piko rehendu?*

Como si fuesen etapas de una antropofagia documental, iba descubriendo lo guaraní creciendo en toda lectura que realizaba, en cada autor que leía, en cada música que escuchaba. Llegué, así, a reflexiones que ya se habían hecho en Brasil o Paraguay sobre lo guaraní o lo tupí. Asumí que no existe aquello que llamamos nacional por fuera de «lo guaraní». En verdad, en Argentina, autores como Rodolfo Kusch o Carlos Martínez Sarasola habían resaltado la matriz indígena como constitutiva de la identidad nacional. No tenía todavía las suficientes lecturas para afirmar, como hoy, que no existe la historia social y cultural de Sudamérica por fuera de este núcleo cultural tupí-guaraní. A esta continuidad histórica, el mallorquín Melià, desde Paraguay, la ha llamado *purahéi puku*, «el canto en que voces antiguas se abren a voces nuevas» (Melià, 1992: 11). El teórico brasileño Darcy Ribeiro, en tanto, afirmó que el «Brasil es la última y dolorosa realización del pueblo tupí» y que «rotos y transfigurados llegaron a ser lo que somos» (2015: 117).

El poeta brasileño Oswald de Andrade preguntó en 1928, en su *Manifiesto antropófago*: «Tupí or not Tupí, that is the question». Tal vez la pregunta podría estar mal formulada si se pensara que aquello tupí o guaraní debe ser inventado: recuperado de un origen perdido y lejano. Propongo el camino de la antropofagia cotidiana: todo aquello donde lo guaraní está vivo en nuestras vidas comiéndonos por dentro. Para nombrar unas pocas cosas que están a la vista de todos: los cuentos de Horacio

Quiroga mixturados en la lengua y la cultura guaraní —por ejemplo, en «Los precursores», escrito en español pero con una sintaxis guaraní, ya que «los que hemos gateado hablando guaraní, ninguno de esos nunca no podemos olvidarlo del todo» (2002 [1929]: 597) o los muchos cuentos en los que recupera la cosmología criolla litoraleña—; los diálogos entre Jorge Luis Borges y Fanny, su empleada doméstica correntina, por más de tres décadas, en los que ella le explicaba palabras y frases en guaraní; la letrística del chamamé pero también, a su vez, de Damas Gratis, por ejemplo, en «Chica bandida» —recordemos que Pablo Lescano se crio con un abuelo que le transmitió esta lengua indígena; orgullo guaraní que estampa en una remera que suele usar: *rohayhu pero che peteĩ sarambikue*—; el mismo zorzal criollo, Gardel, se animó a cantar en 1922: *Iporá kuñatay/ más linda que el urupey/ te canta tu kuimba'e/ ¡ay, sí/ ¡en idioma guaraní!*; San Martín hablaba el guaraní, acaso como lengua materna, mientras que Artigas y Belgrano lo aprendieron en las guerras patrias; un héroe más reciente, Diego Armando Maradona, fue hijo de un *yacaré correntino*, «Don Diego»; el guaraní se lee en *El río oscuro* (1943), de Alfredo Varela, y se escucha en su monumental adaptación *Las aguas bajan turbias* (1952), de Hugo del Carril; en otro tipo de cine, la Coca Sarli, bajo la dirección de Armando Bó, hizo varias películas ambientadas en tierras guaraníes; la proliferación de documentos públicos durante la Colonia y la etapa revolucionaria (recordemos las cartas y proclamas de Belgrano); traigamos a cuento, por último, uno de los grandes olvidados de nuestra historia: Andresito Guacurarí, indio guaraní, gobernador de Misiones entre 1815 y 1819. Como el mate diario, que tomamos todos los

argentinos, la vitalidad guaraní circula sin conciencia de su matriz indígena.

En fin, no busco la enumeración heteróclita, sino afirmar su relevancia. Una lengua que es hablada por un número cercano a los diez millones de personas (un millón de estos hablantes viven en Argentina, principalmente en la zona de Buenos Aires y en las provincias del Nordeste). Relevancia que se traduce en su extensión: es hablada en gran parte de Sudamérica (sobre todo en Bolivia, Argentina, Paraguay y Brasil). En este territorio de millones de kilómetros cuadrados, cada lugar es un caso singular de la vida de la lengua. En la ciudad donde yo vivo, La Plata, una zona que no ha sido considerada con relevante presencia guaraní —al menos si se la compara con Corrientes, Paraguay o el Mato Grosso—, el mapeo de la lengua no deja de crecer: se utiliza asiduamente en distintos eventos de la comunidad paraguaya; se dicta un taller de enseñanza en el Centro de Residentes Correntinos y en otros espacios no formales; existen decenas de radios FM en las que la lengua predominante es el guaraní; distintos oficios religiosos se realizan en este idioma, como sucede una vez por mes en la parroquia de Caacupé y una vez por año en la misa principal de la Catedral; en distintas bailantas la música en vivo es en guaraní. Y, sobre todo, es una lengua que en algunos barrios se escucha constantemente tanto en la cocina familiar como en el almacén, la esquina y la escuela.

Una breve anécdota ilustra toda esta vitalidad. Un día, cruzando la Plaza Italia —una de las plazas principales del centro de la ciudad—, descubro a un grupo de testigos de Jehová haciendo circular su revista religiosa en guaraní: *Ñemañaha*. Estaban hablando con una pareja de pa-

raguayos que, justo en el momento en el que comencé a escuchar la conversación, se despedían apurados de los insistentes religiosos. El testigo que encabezaba al grupo era un joven rubio, entrampado en una camisa inmaculada y con zapatos impecablemente lustrados. Parecía ser norteamericano. Supuse que el guaraní del *yankee* sería, como mínimo, precario. Lo encaré con un «mba'e la porte, chamigo?»: un modo coloquial de decir «hola» (o mejor: «¿cómo está la cosa?»). Preferí este registro al tradicional *mba'eichapa reiko* (¿cómo estás?) o al formal y escolarizado *maitei* (hola). Para mi sorpresa, el predicador callejero no sólo hablaba el guaraní, sino que lo hacía a la perfección: palabra tras palabra iba engordando una sola, inmensa e interminable palabra aglutinada tal que cuando yo intentaba traducirla ya había saltado a otra y a otra y a otra. Me escapé preguntándole un «¿cuánto *piko* cuesta la revista?». El norteamericano, contra todo prejuicio, era un hablante notable del guaraní.

La ciudad de La Plata, en verdad, es sólo un pequeño retazo de un inmenso continente en el que ya los nombres de las ciudades, los ríos y las montañas nos indican la presencia de las lenguas tupí-guaraníes: Ipanema, Ituzaingó, Iberá, Uruguay, Iguazú, Itaipú, Ipiranga, Curuzú Cuatiá, Paraná, Paysandú, Tacuarembó, Caacupé, Paraguay y un sinfín de etcéteras. Pensemos que sólo en Argentina se hablan distintas variedades del guaraní: el ava guaraní en las provincias de Salta y Jujuy; el mbya guaraní en la provincia de Misiones; y el guaraní criollo o jopará hablado en las provincias del noreste del país y, asimismo, en la Ciudad de Buenos Aires y en el Gran Buenos Aires a causa de dos grandes movimientos migratorios. El primero comenzó hacia la década de 1930, realizado por correntinos,

chaqueños y formoseños; el segundo, ya en las últimas décadas, caracterizado por migraciones paraguayas. A su vez, dentro del jopará tenemos el correntino y el paraguayo —diferenciados, en particular, por cuestiones fonológicas y léxicas—, que no responden a las fronteras actuales de ambos países, ya que el jopará hablado en Formosa, por ejemplo, responde a la variante paraguaya.

Pero volvamos a la zona de Buenos Aires, donde se supone que hay menor presencia del guaraní. Una idea, en todo caso, de «lengua reciente»; «recién venida» a Buenos Aires desde «otros lados». Pero sólo considerando la migración correntina y paraguaya, estamos hablando de una presencia de cien años. Aunque, en realidad, es mucho más antigua. De hecho, ha sido hablada en esta ciudad antes, incluso, que existiera la Argentina como Nación o inclusive como proyecto de Nación: la segunda fundación de Buenos Aires, encabezada por Juan de Garay en 1580, fue realizada por criollos e indios que hablaban como lengua materna el guaraní. De este modo, fue su primera lengua junto al español y, desde entonces, con mayor o menor intensidad es hablada en la ciudad. Es decir, si en la fundación de Buenos Aires se habló guaraní y si actualmente se habla guaraní, el primer desplazamiento epistemológico que deberíamos proponer es por qué no hemos escuchado aún una lengua que estuvo resonando, desde hace siglos, acá y allá, en el bullicio de sus calles. Acaso precisemos de *otra* fundación mítica de Buenos Aires que nos permita ver más acá de «las proas vinieron a fundarme la patria».

La sorpresa, desde ya, expresa una supremacía de clase en tono de «¡hay indios en mi país!». Esta incredulidad no deja de expresarse, muchas veces, en formas

brutales y bizarras. Cristina Fernández de Kirchner, en su libro de memorias *Sinceramente*, describe un encuentro singular, ocurrido en 2015, entre el entonces ministro de Transporte del presidente Mauricio Macri, Guillermo Dietrich, y el gobernador de Formosa, Gildo Insfrán. El ministro Dietrich, según el libro, se habría asombrado de que el gobernador de una provincia «como Formosa» fuese blanco: «ah, pero usted tiene los ojos celestes». A lo que Gildo Insfrán le respondió «tengo los ojos celestes y hablo guaraní» (Fernández de Kirchner, 2019: 213). ¡Un gobernador puede hablar guaraní! Parece ser la cifra oculta de la mirada porteñocéntrica.

El guaraní es acechado. La lengua se prohíbe y esta prohibición se interioriza en una dualidad bestial de incertidumbres: como Macunaíma, el sueño es cruzar el río de la ciudad y convertirse en blanco. Lo he escuchado: desde que Marta fue a Buenos Aires «está más blanca». No vuelvo al pueblo porque allá «siguen siendo todos muy indios». Lo he escuchado, una y otra vez, en Buenos Aires, en Quilmes, en Corrientes, en Posadas; pero también en Caaguazú y Asunción. Los mismos hablantes lo dicen: hablar guaraní es cosa de *mborياهو* —o *porياهو*, en su pronunciación correntina—, es decir, de «pobre».

La imposibilidad de escuchar el guaraní es un efecto de las prohibiciones. Y ahora no me refiero a la omisión, más o menos general, en el sistema escolar del derecho a alfabetizarse y a aprender en la lengua materna —contradiciendo a la misma Constitución Nacional y a la vigente Ley de Educación Nacional—. Estamos hablando de no hablar el guaraní sino a efecto de persecuciones y castigos (más allá, digamos, de la propia devaluación de la lengua en la economía de los intercambios lingüísticos).

Los ejemplos, lamentablemente, abundan. En 2017, la empresa de ómnibus de la línea 151 de la Ciudad de Buenos Aires prohibió a sus empleados hablar en guaraní. En aquel momento se viralizó una imagen de un cartel en el depósito que indicaba taxativamente: *Está prohibido hablar guaraní en el depósito. Sólo español*. Se subrayaba, además, el «sólo español». No es, por cierto, la única prohibición explícita. Recupero otros dos casos más: en 2011, en un penal de mujeres de la ciudad de Posadas, en la provincia de Misiones, se les prohibió su uso a las reclusas —en contra de toda regulación legal—. Más recientemente, a las empleadas domésticas de los barrios cerrados de Nordelta, en la localidad de Tigre, en la provincia de Buenos Aires, se les prohibió utilizar los mismos ómnibus que sus patrones. Los argumentos esgrimidos, que fueron publicados en diversos medios nacionales, expresaban tópicos racistas muy antiguos que ya se cifraron en las crónicas coloniales: el «mal olor», la «falta de costumbres», el «mastigar ruidoso». Los patrones se justificaban, además, en «la incomodidad» que les producía el escuchar a sus mucamas hablar en un idioma indígena.

Prohibiciones que acechan a los hablantes, día a día, en procura del triunfo civilizatorio. Sin embargo, casi en un modo de antropofagia contemporánea, el guaraní en sus rituales de caza sobrevive, incluso, en la piel del otro: aquel que acecha al guaraní, desde épocas coloniales, es devorado por este mundo salvaje. Acaso fueron algunas de las conclusiones que imaginé de una investigación truncada por la pandemia. En 2019, procuré reconstruir en terreno la prohibición del guaraní en los barrios cerrados de Nordelta. Encontré, otra vez, la lengua en sus mudanzas imposibles, en la incertidumbre de su estado

de excepción continuo. Porque si confiaba en hablar el guaraní con las empleadas domésticas, acabé encontrándolo donde no lo esperaba.

En una entrevista, una fonoaudióloga que atendía a niños de la zona —«los chicos de los *countries*», como ella los llamó— me comentó sobre un suceso extraño. Me contó que muchas madres habían estado enviando a sus hijos al consultorio «por un modo de hablar raro». Esta «extrañeza fonológica» no provenía de ningún síndrome repentino. Era el tiempo de cuidado con sus empleadas domésticas cuando les hablaban, les cantaban, les susurraban —en fin, les daban amor— en guaraní. Los «chicos de los *countries*», entonces, reproducían en sus primeros balbuceos lo que definiríamos, con certidumbre, como lengua materna.⁶

Y, a pesar de todo, el guaraní se sigue hablando. Acaso como temió (y acaso presagió) Jorge Luis Borges, el guaraní se come la lengua de los argentinos: «Cada día que pasa nuestro país es más provinciano. Más provinciano y más engreído, como si cerrara los ojos. No me sorprendería que la enseñanza del latín fuera reemplazada por la del guaraní» (Borges, 1996 [1975]: 13).

Lenguas indígenas en el sistema educativo del Gran Buenos Aires: un estudio de caso

Desde hace años, gracias a mi trabajo como docente en la UNIPE y en la UNLP, soy formador de maestros y

6. Conocí, posteriormente, el trabajo de la antropóloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2010), que habla del «síndrome del aguayo» para explicar la dualidad de niños de clases altas que son criados por mujeres indígenas.

profesores de todo el país. Así he conocido, en detalle, el trabajo de colegas que dan clases en escuelas en las que las lenguas maternas de sus alumnos son el mapudungún, el qom, el guaraní, el quechua, el mocoví, el ayмара, el wichí. Algunas, con mayor o menor extensión, se hablan también en el sistema educativo del Gran Buenos Aires. Yo mismo he escuchado a mis alumnos hablar lenguas indígenas. Y ellos también han escuchado (y se han reído mucho) mi guaraní con acento rioplatense.

En 2019, como correlato del diálogo que mantuve con veintitrés maestras, durante cuatro meses, acerca de qué sucedía con las lenguas indígenas en escuelas de Hudson, Florencio Varela, Quilmes, Bernal, Avellaneda y otras localidades de la zona del sur del Gran Buenos Aires, alcancé una reflexión más sistemática sobre el tema. Había sido convocado, en el marco del Postítulo de Educación Primaria de Adultos, a dictar la asignatura «La perspectiva bilingüe en educación» en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nº 24, de la ciudad de Bernal. Entonces no sabía que estaba ingresando a intensos meses de café y mate, bizcochitos de grasa y tortas fritas, pizarrón y debate; clases homéricas que alcanzaban las cinco horas, todos los sábados, y que se prolongaban, durante la semana, en decenas de correos electrónicos y mensajes de teléfono.

Aunque, en la primera clase, nada de esto pareció posible. Las maestras, cuando vieron el nombre de la materia en el plan de estudios, creyeron que se trataba de un espacio dedicado a la enseñanza del inglés. ¿Qué otra cosa sería, si no, ser bilingüe en la sociedad contemporánea? Por eso, pocos minutos después de ingresar al aula y presentar el programa, me preguntaron, entre confun-

didas y decepcionadas: «¿lenguas indígenas? ¿De verdad?». Y una colega, con menos rodeo, manifestó:

—Esto que contás podrá ocurrir en Chaco, pero acá en Quilmes no.

«¿Lenguas indígenas en el Gran Buenos Aires?», parecía, acaso, una provocación. Como alguna vez me recriminó una especialista en alfabetización: «¿dónde están los indios?».

Comencé escribiendo en el pizarrón una lista de cien palabras de origen mapuche, quechua, aymara y guaraní que usamos habitualmente en el español: mate, guacho, caracú, yaguareté, che, chipa, sapucái, pucho, ñandú, Anahí, carpa, minga, gualicho, choclo, yuyo, pichi, Nahuel, cancha, vincha, ananá, carpincho, entre otras. Esta selección léxica, por supuesto, podría indicar un nivel superficial de la lengua. No obstante, fue un recurso para poner en evidencia «lo indígena» no en los otros sino en nosotros —suspender, digamos, el exotismo de la otredad radical—. Desde ya, esta presentación no fue convincente para las colegas. Les propuse, entonces, otro acercamiento. No presuponer qué sucedía en sus aulas, sino que nuestras clases se organizaran a partir de lo que ellas me comentaban que veían y escuchaban, día a día, con sus alumnos.⁷

Las maestras no sólo tomaron registros escritos sino que recolectaron fotografías, realizaron videos y entrevistas, recuperaron tareas y cuadernos. Con toda esta do-

7. Los fragmentos que se reproducen a continuación corresponden a los registros que las propias docentes realizaron en sus escuelas y a los desarrollos de los trabajos finales con los que acreditaron este espacio curricular del Postítulo de Educación Primaria de Adultos.

cumentación sobre sus mesas, comenzamos la lectura en clase. Se desplazaron, con naturalidad, de la enunciación aquella que repetía «eso en mis aulas no sucede» a contar cómo, efectivamente, ya estaban trabajando sobre el tema. De este modo, las clases se fueron organizando en relación a los materiales que traían las colegas.

Una de las alumnas, la maestra Karina Toral, alfabetizaba en la Escuela de Educación Primaria de Adultos «30 Mil Sueños Florecen», en la zona de Quilmes Oeste. Varias mujeres nacidas en Bolivia, en zonas rurales de ese país, asistían a esta institución. Toral, en la tercera clase, me trajo un escrito de una alumna, de nombre Liseth, ya que creía ver la influencia del quechua en el español. Liseth había escrito: «Yo sin plata estoy ahorita por estos días». En verdad, la posición de sujeto/objeto/verbo es la más frecuente en el quechua y acaso esto influyó en el uso del predicativo «sin plata» entre el pronombre personal y el verbo ser —en el español, recordemos, el orden suele ser sujeto/verbo/objeto—. A su vez, el uso adverbial «ahorita» es recurrente en las variedades del español en contacto con el quechua.

En esta misma clase, la maestra Marcela Barrera nos leyó una descripción de la Escuela Primaria N° 27, ubicada en el barrio La Cañada, de la localidad de Quilmes:

Hay varios alumnos que pueden conversar en guaraní y se han ofrecido a enseñarle a sus compañeros y a mí esta lengua que les fue transmitida a ellos, en su mayoría, por sus papás. Los alumnos tienen muy presente la impronta del país de sus ancestros porque muchos tienen familiares cercanos (abuelos o tíos) en Paraguay y hacen viajes allí. La escuela ha planteado en este ci-

clo lectivo invitar a las familias a una muestra que se realizará el 14 de mayo en conmemoración de la Independencia del Paraguay. Para este acontecimiento, los alumnos prepararon distintas exposiciones para ofrecer a la comunidad, abarcando diversos aspectos de la cultura del país vecino, desde su música, la variedad culinaria, su lengua, entre otros.

Unas clases después, ya pasada la fecha en cuestión, la maestra compartió con nosotros un video del acto en el que se observaba a los alumnos leyendo discursos escolares en guaraní. De pronto, una lengua que «no existe», que «nadie habla» y que es «algo del pasado» aparecía en el centro de una institución escolar. De hecho, el 4º Grado donde Barrera era maestra estaba compuesto por veinticinco alumnos de los cuales, según ella, diez hablaban esta lengua. De ellos, nueve habían nacido en Argentina y uno en Paraguay. Lejos de todo pintoresquismo, la maestra recuperó el guaraní para la enseñanza escolar. Fue así que los alumnos «plasmaron en sus cuadernos distintas leyendas contadas en sus hogares, y después de leerlas elegimos una que fue transcrita al idioma guaraní por ellos mismos». Este ejercicio de traducción promovió, según la maestra, una «reflexión entre ambas lenguas» (sus sonidos, gramáticas, sintaxis) que no sólo comprometió a los hablantes de la lengua sino que «los niños que no sabían nada del idioma guaraní fueron los más interesados en los intercambios que se producían en el aula». Para alcanzar una traducción más acabada se pidió la ayuda de «padres y abuelos». Por último, los alumnos leyeron en voz alta el texto resultante en guaraní y en español.

Sin embargo, las reacciones de los alumnos no fueron idénticas. Algunos se entusiasmaron al hablar de sus lenguas, de sus «padres y abuelos», de compartir sus experiencias de vida. Otros, en cambio, respondieron «no hablo», «entiendo muy poco» o, a la defensiva, «¿por qué te interesa?». Incluso hubo niños que, frente a la pregunta de las maestras, aseguraban que debían «pedir permiso a sus padres» para responder —Carolina Gandulfo, en un excelente libro titulado *Entiendo pero no hablo. El guaraní «acorrentinado»* en una escuela rural (2007), descubre estas mismas vacilaciones y ambigüedades—.

En realidad, este tipo de respuestas son parte de los grandes problemas metodológicos que encontramos aquellos que estudiamos las lenguas indígenas: la dificultad de evaluar su presencia por las variadas reacciones que producen. La escuela, en todo caso, no hace otra cosa que tematizar, de modo más intenso, las contradicciones sociales. No inventa la representación de las lenguas como «civilizatorias» y «primitivas» —en todo caso, esta representación se desprende de la misma materialidad que ocupan las distintas clases, naciones y etnias en el capitalismo contemporáneo—. Pero sí mediatiza esta idea asumiendo que hay lenguas que obturan el conocimiento escolar, junto con todo el discurso tecnoliberal de las «pedagogías de las competencias».

Pero volvamos a las respuestas de algunos alumnos: «acá nadie habla lenguas indígenas». Una primera reacción, frente al tema, de negación y ocultamiento. Estos «silencios» o «respuestas incompletas» dan cuenta de prohibiciones familiares que replican sistemas de prohibiciones más amplios y que modulan las enunciaciones públicas. Y me interesa esto porque lo que las maestras

comentaban que sucedía con algunos alumnos estaba ocurriendo en el curso que yo estaba dictando. Las mismas maestras que en el comienzo del curso hablaron de que esto «podrá ocurrir en Chaco, pero acá en Quilmes no», a las que las lenguas indígenas les parecían tan lejanas e improbables como la lengua mongol o nepalesa, empezaron, poco a poco, a traer referencias ya no sólo de sus escuelas, sino también familiares.

De hecho, varias maestras contaron, ya en las últimas clases, que en sus casas se hablaban lenguas indígenas. Priscila Robledo Jiménez nos relató que sus padres, que eran migrantes bolivianos, hablaban en aymara y quechua; su escolarización en Argentina, según sus palabras, fue difícil porque algunos profesores la «hacían sentir mal» por su «modo de decir». Una maestra le dijo que «si vivía acá tenía que hablar correctamente» y «no como si estuviera en mi país de origen». Rescata a un profesor de Historia que, en una clase, se acercó y le dijo «ama sua, ama llulla, ama quella», que son los principios del imperio incaico y significan «no seas ladrón, no seas mentiroso, no seas flojo». «Fue la primera vez que un profesor me hizo sentir bien; con otros profesores, por más que explicaban que era importante la heterogeneidad de los alumnos, yo me sentía excluida», contó.

La maestra Mariana Aguayo comentó que su padre era de la ciudad de Clorinda, Formosa. Y si bien él lo hablaba, prefería que ella no lo hablara; al respecto, trajo para compartir con sus compañeras una cita de Carmen Gladys Bernatto Joubert, directora de la regional Posadas del Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní, ya que sentía que sintetizaba lo que ella había vivido con esta lengua: «siempre se nos dijo que era cosa de guarangos; cosa de

gente de muy bajo nivel, sin instrucción, y aparte asociado directamente con la pobreza. La mayoría de la gente descendiente de paraguayos no querían que sus hijos aprendieran guaraní, porque no había necesidad».

No fueron las únicas maestras que comenzaron a compartir infancias con presencia de lenguas indígenas, de familias migrantes, de historias de vida relacionadas al mundo indígena o criollo. De hecho, una colega —sin querer compartirlo con el resto del grupo— me comentó, al encontrarme solo en el *buffet* del instituto, que siendo niña en su casa era «puro guaraní», pero que prefería que «los otros no lo sepan». Este efecto especular entre el curso con las maestras y la situación de ellas con los alumnos tematiza la compleja situación de las lenguas indígenas en un sistema nacional que no ha saldado su identificación con el mundo originario. Dicho de otro modo, estas vacilaciones dan cuenta también de una historia violenta, desigual e interrumpida, no sólo del mundo indígena, sino del mundo criollo, siempre visto con recelo por una República construida en términos de oposición a la *barbarie* —sea indígena, mestiza o negra (Viñas, 2003 [1982])—.

Por eso resaltamos, en contraste, una situación recurrente que se da con niños que hablan lenguas indígenas en el sistema educativo y que podemos calificar como un rito de pasaje. Una escena que hemos descubierto en distintas escuelas y simboliza el rol protagónico que ocupan las maestras en la efectiva inclusión de niños que hablan otras lenguas. Nos referimos a alumnos monolingües o que no usan habitualmente el español y que llegan a escuelas del Gran Buenos Aires y su «ingreso» se da por un docente o directivo que maneja la lengua. Se hace evidente que estas situaciones se constituyen en ritos de

pasaje para los alumnos en las que se juega *estar o no estar* dentro de la institución. La maestra Nahir Pulimens de la escuela de Educación Primaria Nº 83, de la localidad de Quilmes, nos contó:

Turno tarde, 3º Grado, ingreso a la clase de mis residencias, la maestra titular comenta que el niño que está sentado solo llegó hace una semana de Paraguay y «que no entiende nada porque habla guaraní». Cuando me acerco a él y lo saludo, responde muy tímidamente con un «hola». Comienzo a conversar, le pregunto hace cuánto que viene a esta escuela, si conoce a alguien, me dice que no (noto que no habla solo guaraní). Le pregunto si sabe cocinar sopa paraguaya, que a mí me encanta pero que no la sé hacer. Sonríe y me dice que no, pero que a la mamá le sale muy rica. Después noto que los demás compañeros observan lo entusiasmada que estoy con la charla y se van acercando, una nena comenta que sabe hacerla porque su abuela es de Paraguay. Luego toca el recreo y mientras salimos, le cuento que tengo un amigo que quiso enseñarme palabras en guaraní pero que no me salen porque son difíciles para mí, el nene se ríe, le pregunto si me puede enseñar alguna palabra como «te quiero mucho», le da vergüenza. Otra nena se acerca y me dice que ella sabe algunas palabras. A la conversación se suman otros estudiantes, pero yo insisto con que ese nene me enseñe palabras, ya que no lo integraban. Luego se ríen de mí cuando intento pronunciar las palabras y no me salen, se torna un clima amigable con el que se logró que entre ellos compartan y reconozcan que eran varios los que sabían algunas palabras del idioma.

En algunos casos, sucede que uno de los docentes habla la lengua y vehiculiza, entonces, esta articulación lengua materna/lengua escolar. Por ejemplo, la maestra Laura Osarán, de la Escuela Primaria N° 65 de Bernal Oeste, describe que:

Uno de los alumnos, Abel, ingresa en 2017 a 3º Grado hablando guaraní prácticamente, sin entender el idioma castellano, con una mínima escolaridad tanto Inicial y Primaria realizada en Paraguay, sin alfabetizar tanto en castellano como en guaraní. Ingresa a 3º Grado, en el cual la docente del curso entiende el idioma, no lo habla, pero ayuda al alumno a hablar en forma gradual nuestro idioma.

Encontramos, entonces, el caso de un alumno que ingresa al 3º Grado de la Educación Primaria «sin entender el idioma castellano» y «sin alfabetizar». No contamos con mayores precisiones para reafirmar estos enunciados. Lo que suele suceder, sin embargo, no es que no se entienda el español, sino una de sus variedades, en particular el español enseñado en el sistema educativo —para universitarios sobreexposados a las lenguas institucionales y que han naturalizado su uso hasta descubrirlo como el *evidente*, no hay que olvidar las distancias morfosintácticas de las variedades del español, muchas veces ininteligibles entre sí en sus usos populares o cotidianos—. Este registro pone en evidencia una recurrencia que ya hemos señalado: el rol institucional que permite la articulación entre la lengua materna y la lengua institucional. Pero, además, y como ya fuimos diciendo, las maestras son el actor fundamental en el fortalecimiento de los lazos escuela-territo-

rio y, en correspondencia, en reintroducir las voces de los territorios en el cotidiano escolar.

Fue Carmen Lezcano, mi antigua profesora de guaraní, quien me narró por primera vez una escena similar. Nacida en Paraguay, hizo su escolaridad en una escuela parroquial de la ciudad de La Plata. Según sus palabras, llegó al país «sin saber hablar español» y, por tanto, cuando ingresó al aula, se quedaba «callada» mientras escuchaba a sus compañeros hablar «cosas que no entendía». La maestra, «preocupada porque no hablaba», la llevó con la directora, que al descubrir, a través de su legajo, que era paraguaya, le preguntó en guaraní: «Mba'eichapa reiko?». Carmen, por primera vez, habló en la escuela (Rojas Delgado y Lezcano, 2018: 54).

Volvamos al diálogo que mantuve con veintitrés maestras de escuelas de la zona sur del Gran Buenos Aires. Esta experiencia me permitió sistematizar impresiones e ideas que había estado anotando en cuadernos, discutido con colegas y reflexionado de modo desprolijo y al tuntún en mis tropiezos entre escuela y escuela, entre aula y aula. Sobre todo, la necesidad de discutir el propio concepto de lengua, luego de que la reforma curricular de los años noventa borrara los métodos y perspectivas históricas del trabajo docente.

Digámoslo: hay que poner en cuestión el concepto de lengua que prima en el constructivismo educativo y, en correspondencia, en las políticas educativas que promueven el respeto de la «diversidad lingüística» —ya desde la Ley Federal de Educación (1993) y, con más insistencia, en la vigente Ley de Educación Nacional (2006)—. Es decir, la lengua que instrumentalizan los diseños curriculares de base constructivista no da cuenta de las variedades lin-

güísticas, ya que, siguiendo a María Inés Oviedo, la lengua ha sido reducida a unas competencias individuales, «que-haceres», «prácticas sociales y discursivas de referencia» y, por ende, «desterritorializadas», «desideologizadas», «desparticularizadas» (Oviedo, 2021: 153).

En *Alfabetização: a questão dos métodos*, uno de los grandes libros del siglo XX sobre el tema, Magda Soares revisita críticamente la noción de adquisición natural de la lengua escrita afirmando que

la escritura alfabética es, fundamentalmente, un proceso de conversión de sonidos del habla en letras o combinaciones de letras —escritura— o la conversión de letras o unas combinaciones de letras en sonidos del habla —lectura—. Esta «conversión» de sonidos en letras, de letras en sonidos, que es la esencia de la escritura alfabética, es [...] una invención cultural que ha sido caracterizada ya sea como invención de un código, ya sea como invención de un sistema de representación, o incluso como invención de un sistema notacional (Soares, 2016: 47-48).

En consecuencia, Soares hace explícita la centralidad, en el proceso de alfabetización, de las correspondencias fonema/grafema —sin asumir, desde ya, que la alfabetización se reduce a este enunciado—:

En cuanto a las relaciones fonema-grafema, tal vez sea el nivel de coherencia y consistencia de esas relaciones el factor lingüístico que más influencia ejerza sobre el aprendizaje de la lengua escrita. Considerando la naturaleza de esas relaciones, las escrituras alfabéticas han

sido clasificadas según el criterio de mayor o menor complejidad de las correspondencias entre fonemas y grafemas, esto es por el criterio de su profundidad ortográfica (ibíd.: 88).

Las lenguas indígenas introducen toda una serie de problemas de enseñanza nada simples, como la introducción de sonidos que en el español rioplatense no existen. ¿Cómo alfabetizar, entonces, a niños que conviven en la sonoridad guaraní, qom, quechua o mapuche con un alfabeto que procura ser utilizado para alfabetizar en otra lengua, es decir, el español? Y en relación a las múltiples diferencias morfológicas y sintácticas que descubrimos en los escritos de nuestros alumnos: ¿cómo avanzar más allá de un discurso encomiástico de lo heterogéneo y lo diferente?

Frente a los vacíos que deja la política educativa, en la escuela proliferan lenguaraces espontáneos que avanzan en formas originales. No sólo aquellas maestras que cobijan a niños para abrirles un lugar en la escuela; niños que, de lo contrario, se quedarían solos y callados en el fondo del aula para ser tapa de la prensa amarillista: los bolivianos que no hablan, los alumnos wichis silenciosos, etc. Sino estas mismas maestras que piensan consignas, tareas, clases. Por ejemplo, Silvana Peralta, quien trabajaba en el Jardín de Infantes Nº 931, en Florencio Varela. Ella nos relata que en la sala de 5 años, de los treinta alumnos que la componen, diez pertenecen a la comunidad boliviana. Observando el compromiso e interés de las madres por la escolarización de sus hijos, decidió invitarlas al aula para que «cuenten de sus cosas». Fue así que una madre armó una presentación de la sopa

de maní y les explicó que en quechua se dice *inchicapi*, también denominada *inchik-api*, que se origina de «inchi», maní y «api», mazamorra.

Este uso de «palabras sueltas» en lenguas indígenas para escribir en el pizarrón, organizar un relato o explicar su sentido en español habilita una instrumentalización de las mismas como palabras generadoras para realizar ejercicios correspondientes a la alfabetización; o, en actividades relativas a las clases de palabras, para enseñar «nombres» o «sustantivos». En distintas ocasiones las maestras retoman los «nombres de animales» para confeccionar carteleras y afiches. En el caso del guaraní, es interesante este recurso, ya que gran parte del repertorio léxico español referido al mundo animal proviene de esta lengua: piraña, chajá, yagueté, yacaré, carayá, yará, aguará guazú, carpincho. Y estas palabras, asimismo, se pueden poner en diálogo con ciertos recorridos de la literatura del canon escolar en los que estos animales aparecen con insistencia (por ejemplo, en Horacio Quiroga y en Gustavo Roldán).

Esta introducción de «palabras» promueve toda una serie de intercambios complejos que anima a los alumnos a explicar significados de términos que, ciertas veces, no encuentran sus correspondencias inmediatas con el español —a causa, en efecto, de distintas concepciones culturales del cuerpo, los estados de ánimo, los fenómenos naturales—. A su vez, en las «pronunciaciones» de las palabras se ponen de relieve sonidos que no existen en el español. Este contrapunto entre lenguas permite a las maestras enseñar las correspondencias entre grafema y fonema.

En verdad, los cuatro meses de trabajo, intenso y colaborativo, con las veintitrés colegas que asistieron a la

asignatura «La perspectiva bilingüe en educación» en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nº 24, de la ciudad de Bernal me revelaron las múltiples consignas que introducían las maestras en relación a las lenguas indígenas. Para señalar algunas: el armado de diccionarios caseros bilingües focalizando en las palabras que los alumnos más usan de sus lenguas maternas; las entrevistas que se realizan a familiares sobre sus lenguas y culturas; la confección de recetas con los nombres de los productos en sus respectivas lenguas —por ejemplo, en guaraní: *avati* (maíz), y (agua), *pakova* (banana)—, donde también se hace evidente su influencia en el español, por ejemplo, en «mandioca», que proviene de *mandi'ó*. Estos juegos de traducciones, de hecho, ya pueden ser recuperados en algunos cuentos de Horacio Quiroga. Sea en la lectura de los *cuentos de la selva* o en alguna de las antologías basadas en esta serie de cuentos que circulan en las escuelas primarias —por ejemplo, aquellas de la colección Libros del malabarista, de la editorial Colihue—. En uno de estos relatos, «El paso del Yabebirí», Quiroga comienza diciendo: «En el río Yabebirí, que está en Misiones, hay muchas rayas, porque *Yabebirí* quiere decir, precisamente, *Río de las rayas*» (Quiroga, 2002 [1918]: 221).

La maestra Karina Roura daba clases en el Centro de Educación de Adultos Nº 729 de la localidad de Quilmes, que entonces funcionaba en un antiguo taller de costura. Su curso estaba compuesto por quince alumnos:

En una de las primeras clases escuché hablar por lo bajo a uno de los alumnos con su mujer en una lengua que no conocía. Ellos se sentaban juntos. Había sido, en realidad, un «breve cuchichear». Pregunté, con intriga,

qué lengua era y me contestó, acaso con timidez, que él hablaba guaraní. Les comenté que estaba muy interesada en, al menos, entender algo de la lengua. Ellos, muy sorprendidos, comenzaron a decirme algunas palabras y se sintieron muy cómodos con mi interés, ya que en otra oportunidad la docente que tenían antes los había tratado muy mal cuando los escuchó hablar en su lengua y les dijo que no vuelvan a utilizarla en clase. La mayoría del curso, como era de nacionalidad paraguaya, hablaba guaraní.

Cuando comencé en este curso, me dijeron que no había ninguna planificación de la docente anterior. Aproveché este «vacío» planificando una secuencia didáctica que ocupara todo el año en el armado de un diccionario guaraní-castellano. Al presentarles esto, mis alumnos se quedaron muy entusiasmados. El proyecto consiste en sacar palabras claves de las clases e ir armando el diccionario, traducir textos cortos, pasar poesías al guaraní; ellos trajeron canciones escritas en guaraní y las traducimos en clase.

¡El día de mi cumpleaños me cantaron una canción y el feliz cumpleaños en guaraní!

Pero lo más curioso de toda esta experiencia es tener una maestra de guaraní de cuatro años. Es la hija de una pareja de alumnos. Al verme tan entusiasmada, me dijo que ella me iba a enseñar a hablar en guaraní. La niña habla perfectamente en guaraní y castellano.

La mirada atenta de la maestra Roura logra que un «breve cuchichear» de dos alumnos, que podría haberse perdido en el bullicio del aula —o, como ya había sucedido con la maestra anterior, ser motivo de apercebimiento

por hablar una lengua indígena: «no vuelvan a utilizarla en clase»—, se convierta en la planificación de un año. La maestra podría haberse contentado con esto (lo que no era poco, por cierto), pero avanzó en una reflexión bilingüe sobre la lengua y la alfabetización, la traducción y la poesía.

La maestra de la Escuela de Educación Primaria de Adultos N° 705 del partido de Quilmes Fabiana Paola Segreto realizó un ejercicio poético y lingüístico similar. Ella había llevado al aula, para escuchar y transcribir, el chamamé «Kilómetro 11». Lo había llevado en español pero un alumno, de origen correntino, le aseguró que el verdadero contenía estrofas en guaraní. Segreto podría haber escuchado y nada más. Pero hizo de este comentario toda una nueva planificación escolar.

Luego de leer y escuchar ambas versiones del chamamé, les propuso avanzar con el tema:

Se hicieron carteles con palabras del mismo significado, o que podríamos suponer que significan lo mismo. Se pegaron en todo el ámbito de la comunidad educativa. Por ejemplo, la palabra dinero. ¿Significa lo mismo que *guita* o *mango*? ¿Y significa lo mismo que *pira pire*? ¿Y *biyuya*? ¿Y *qillay*? ¿Y *tela*? Y así se invitaba a los alumnos a escribir las palabras y su significado.

Así, frente a la palabra *dinero*, los alumnos buscaron sinónimos en lunfardo: *biyuya*, *guita*, *mango* o *tela*. Pero también escribieron el término en quechua —*qillay*— y en guaraní —*pira pire*—. Pero este ejercicio también fue una oportunidad para pensar si los sinónimos no implican cambios en el significado. Más aún en otras lenguas: por

ejemplo, *pira pire* significa, literalmente, «piel de pescado», pero se la usa como «dinero».

Además de las traducciones, la alfabetización y la enseñanza de lengua, Roura y Segreto traen otro tema: la enseñanza de la poesía. He escuchado a las maestras realizando traducciones colaborativas de poemas bilingües, para lo que se traducen frases o palabras oralmente y luego se materializan en el pizarrón; construcciones de glosarios para usar como afiches escolares; creación de poemas entre todos los alumnos con palabras de distintas lenguas; pedido a los familiares de coplas, letras u otras tradiciones poéticas orales o tradicionales para compartir en el aula. Estos trabajos de traducción habilitan el ingreso de un cuerpo de saberes de la lengua relativo a la gramática, la sintaxis y la fonología de las distintas lenguas.

La profesora Valeria Castro, docente a cargo en la asignatura Prácticas del Lenguaje en escuelas secundarias de las periferias de las ciudades de La Plata y Berisso, ha reflexionado sobre la elaboración de poemas colaborativos en donde se mezclan el español, el guaraní, el quechua y el aymara a partir de las palabras que aportan sus alumnos. Citemos *in extenso* un artículo de su autoría:

Quiero destacar principalmente el caso de cuatro alumnos: una de origen boliviano, otro paraguayo y los últimos dos argentinos, uno de ellos con familiares muy allegados en la provincia de Corrientes. En el momento que se disponen a trabajar en grupos, una de las alumnas (que no tiene ningún conocimiento de ninguna lengua indígena así como tampoco su familia habla ninguna), se acerca y le pregunta a su compañero, que se

encontraba escribiendo en un grupo diferente, si sabe cómo se dice la palabra «caminar» en guaraní, éste, muy predispuesto, después de una pequeña conversación, le responde «aguata», la alumna le pregunta si se escribe así no más, entonces aquél le contesta mostrando claramente sus conocimientos sobre la lengua, que depende de lo que quiera escribir en su poema: «una cosa es decir aguata (caminar) y otra muy diferente es decir aguatahape, que quiere decir en donde camino o por donde camino». El segundo relato hace referencia a cuestiones que dan cuenta de los «saberes» que se ponen en juego en la lectura oral y la fonética. Emanuel (quien conoce un poco el guaraní porque tiene familiares en Corrientes, también me comenta que su abuela y su mamá se comunican en esa lengua) le dice a Yamila (una alumna que proviene de Bolivia) si puede leer uno de los poemas en quichua que eligieron porque le gustaría saber «cómo se pronuncia y cómo se lee», ya que a él le cuesta porque hay muchas consonantes pegadas unas con otras y le parece imposible de pronunciar o «se mezclan de una forma que a él le parece difícil» (Castro, 2016: 20).

Castro resalta una cuestión fundamental. Lo que los alumnos están haciendo es un poema colaborativo y un ejercicio de traducción que reintroduce las lenguas habladas por algunos de ellos como problemas de enseñanza. En suma, la investigación didáctica no puede reducirse a una descripción acabada del plurilingüismo en el aula —o a la denuncia de su poco o nulo tratamiento institucional—, sino que su objetivo es avanzar en propuestas que introduzcan el orden propositivo del trabajo docente.

5 Tarea escolar: mitos y leyendas

Lo que me contó la abuela: narraciones migrantes

Estábamos hablando de fantasmas cuando Brandon, mi alumno, me interrumpió. Algunos años atrás, en su casa, había muerto un bebé. Un balbuceo inicial dejó traslucir su nerviosismo. No explicó si era un pariente suyo, pero, por el tono de la voz, parecía que se trataba de alguien cercano. Luego de esta muerte, aseguró, comenzaron a acontecer «situaciones extrañas». Una mañana, mientras desayunaban en la cocina, su hermano menor comentó que había visto una pequeña sombra peluda alrededor de los rincones más oscuros y abandonados de la casa. Cuando estaba solo, contó, sabía que la sombra estaba detrás de él.

Los días pasaron sin más y Brandon ya había olvidado estas palabras. Pero una noche, su hermano lo despertó con un silbido desde la cama. Le dijo que acababa de ver a la sombra. Se había escondido en el ropero. Brandon fue corriendo a la habitación de sus padres. Lejos de desestimar lo sucedido, se acercaron hasta allí. El padre puso la oreja en la puerta del ropero cuando, de repente, un movimiento brusco en el mueble hizo imposible que la familia dudara: la sombra estaba adentro. Ataron el ropero con sogas, lo sacaron al patio y lo quemaron esa misma noche. El ser que proyectaba la sombra jamás regresó, pero en el lugar en el que quemaron el ropero permaneció una mancha negra que nunca más pudieron limpiar.

Estos relatos escolares, como en los antiguos fogones, suelen ser completados por los otros integrantes de la ronda. Los compañeros de Brandon lo escucharon atentos y fueron agregando, en el transcurso del relato, situaciones similares que ellos habían vivido o escuchado. Estas historias se narran como hechos de verdad y no como ficción. De este modo, no sólo emergen cánones conceptuales distintos de qué se define como *real* y *qué no*, sino que, además, se produce un desplazamiento respecto de las creencias del mundo secular que comparten mayoritariamente las clases medias profesionales, en las que «lo sagrado» ya no es parte del cotidiano. En el mundo popular, en cambio, «lo sagrado», «lo sobrenatural», «los otros seres que habitan la noche y la oscuridad» son parte de este mundo. Incluso la noción de seres sobrenaturales arrastra aún una concepción secular, ya que, para quienes los narran, se trata de seres naturales pero de *pasaje* entre la vida y la muerte, lo consciente y lo inconsciente, el uno y la totalidad. No

son sobrenaturales en cuanto a algo ajeno a la lógica del mundo.

Un verano de 2006, había ido, como todas las semanas, al comedor comunitario del Arroyo del Gato. Encontré sus puertas cerradas con un candado. Desde una casa vecina, un hombre, sacando su cabeza por la estrecha ventana de chapa, me avisó que no había llegado la mercadería. Le agradecí mientras encaraba hacia la zona del barrio donde vivían los niños para, al menos, saludarlos. Ellos vivían a la vera del arroyo, a pocos metros de donde estaba. Ya de lejos los divisé, a unos ocho o nueve, en la puerta de la casilla de Marquitos. Cuando me descubrieron, comenzaron a gritar.

—Mariano, vení, apurate.

Algo «muy importante» había sucedido. Marquitos, que sostenía con una sogá a su yegua, me contó, agitado, que había aparecido el Lobisón.

—Se zampó a dos gallinas del vecino, de ese, mirá.

Durante la noche, mientras dormían, un golpe contra la chapa fue acompañado por un gruñido monstruoso. La familia, sobresaltada, salió de la casa y encontraron el gallinero abierto. Por el oscuro arroyo, donde la luna rodaba en una breve luz, vieron al Lobisón escapando. A su vera había dejado la presa: una gallina muerta «con los dientes marcados».

Hace más de quince años que escucho este tipo de historias. Narraciones como las de Brandon, en las que formas ominosas se arrastran por los oscuros rincones del hogar acechando la vida diaria de una familia. O las

irrupciones nocturnas del Lobisón por los arrabales donde el campo se cruza con la gran ciudad. He recopilado así un importante acervo documental, a partir de relatos de distintas ciudades del país, que procuro, ahora, poner en diálogo con la enseñanza escolar.

Norma Maldonado, en 2015, era maestra en un 5º Grado de la Escuela Primaria «Mariano Moreno», de la localidad de Hudson. Estaba enseñando leyendas cuando comenzó este diálogo:

KEVIN. Mi abuelo me contó que allá, en el Chaco, se habla mucho del Pomberito.

TOBÍAS. La del Pomberito me la contaron. Las que leímos son distintas, porque son fantasiosas, tienen magia.

CAROLINA. Claro, ¡se creen!

DOCENTE. ¿Cómo que «se creen»? ¿Cuáles? No entiendo.

CAROLINA. Y sí, que se creen, seño, porque mi abuelo me contó que en Tucumán lo vio.

DOCENTE. ¿A quién?

CAROLINA. ¡Al Pomberito!

SANTIAGO. Es porque las de antes suenan como cuentos. En cambio, lo del Pomberito es real, porque tu abuelo lo vio, ¡entonces lo creés!

KEVIN. ¡Sí! Mi tío también lo vio, ¡pero en el Chaco! (se muestra feliz de que otra persona también lo haya visto)

TOBÍAS. Seño, pero más vale que estas son ciertas, porque no puede ser que en dos minutos una mujer o una persona se convierta, por ejemplo, ¡en un árbol!

¿A qué se refiere Tobías cuando dice que «las que leímos son fantasiosas»? ¿Y Santiago cuando completa «en cambio la del Pomberito es real, porque tu abuelo lo vio,

entonces lo creés»? La docente había estado trabajando con adaptaciones o versiones de autor de leyendas indígenas. Los niños las confrontan con aquellas que les contaron y que fueron vividas como experiencias: «mi abuelo me contó que allá, en el Chaco, se habla mucho del Pomberito», «mi abuelo me contó que en Tucumán lo vio», «lo del Pomberito es real», «mi tío también lo vio, ¡pero en el Chaco!». Para Tobías, los seres sobrenaturales están dentro del orden de lo real. En cambio, las leyendas que trabajadas en la escuela «son fantasiosas, tienen magia» —como la de aquella mujer que se convierte en la planta de la yerba mate, uno de los relatos guaraníes más leídos en la escuela primaria—: «porque no puede ser que en dos minutos una mujer o una persona se convierta, por ejemplo, ¡en un árbol!».

En 2014, Silvia Astrada era maestra de 3º Grado en la Escuela Primaria N° 14 «Rosario Vera Peñaloza», de la localidad de Berazategui. Sus alumnos provenían de distintos barrios de la periferia de la localidad y eran hijos, en su mayoría, de migrantes de las provincias o de países de la región. En una clase, mientras enseñaba mitología griega, surgió este diálogo con un niño misionero:

ARIEL. Yo soy misionero, ¿viste? Y allá viste que hay todo monte. Mi papá una vez se encontró con... ¿viste ese que es como un perro que se parece a un lobo?

DOCENTE. ¿En el monte? ¿Y qué pasó?

ARIEL. Y después se encontró con el Pomberito.

DOCENTE. ¿Con el Pomberito? ¿Lo conoce?

ARIEL. El Pomberito es amigo de mi tío, le da cosas.

DOCENTE. ¿Lo conoce? Pero entonces no es imaginario.

ARIEL. No. Y además hay un pájaro allá que te vuelve loco.

La descripción del Lobisón se explica porque este ser mezcla tradiciones guaranícas y europeas. Y su forma, por cierto, no corresponde a la del canon occidental: es más bien un perro monstruoso, de ojos rojos, que ronda los campos. Como venimos señalando, la aparición de estos seres se da como experiencia y creencia para toda una comunidad (tíos, padres, abuelos y no sólo niños). Mientras Ariel le comentaba esto a la maestra, otro alumno se sumó a la conversación:

JUAN. El Pomberito existe.

ARIEL. En serio eh, mirá que yo no te miento.

DOCENTE. No estamos diciendo que estás diciendo mentiras, por eso te estoy escuchando.

Es interesante observar la aclaración «yo no te miento», que realizan, acaso, porque saben que se trata de narraciones que, en el marco institucional, están bajo sospecha. De hecho, el Estado argentino contemporáneo, al menos desde fines del siglo XIX, se construyó como cierre de aquel «pasado bárbaro» dominado por las «supersticiones». Con el triunfo de la iluminación y la razón —articuladas en una ciencia positiva—, estas creencias populares fueron, inclusive, catalogadas como patologías a través de prestigiosas explicaciones científicas. Alejandra Mailhe, en una investigación sobre las revistas médicas de dicho ciclo organizador del Estado, afirma:

Las principales revistas médicas editadas en Buenos Aires en esta etapa [1880-1910] publican trabajos centrados en el agravamiento de las enfermedades mentales por la influencia negativa del curanderismo y de

las religiosidades populares en general, al tiempo que denuncian la competencia entre curanderismo y ciencia médica por el dominio de las enfermedades físicas y mentales (Mailhe, 2017: 2).

Esta visión secular, de una Modernidad excluyente, continúa operando en la distinción jerárquica entre modos de lo real y lo no real, y se encuentra todavía hoy en la política educativa, en los diseños curriculares, en las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores. En verdad, recuperando a Walter Benjamin, no hay documento de cultura que no lo sea, a la vez, de barbarie. Y esta supremacía de clase es la que, con mayor o menor medida, organiza la negación al pensamiento subalterno. No es casual, entonces, escuchar a este niño afirmar «mirá que yo no te miento». Porque el enunciado elidido, al que responde, es la larga historia civilizatoria que sólo puede ver mentira, ficción o patología en las creencias populares.

Pero no vayamos tan lejos en nuestra reflexión y volvamos a la clase de Silvia Astrada:

MARTÍN. En el juego de la copa vos ponés la mano...

DOCENTE. Pero ese es un juego. ¿Tiene que ver con lo que estamos hablando?

ALGUNOS ALUMNOS. No.

JUAN. Pero es un juego maldito. Mirá, vos girás la copa...

DOCENTE. (*Interrumpe*) Bueno sí, sí, pero volvamos a lo que estábamos hablando. ¿Lo recuerdan? (*observa que un alumno está levantando la mano*) ¿Vos qué querías decir, Facundo?

FACUNDO. Es el juego de la copa.

DOCENTE. ¿Y qué pasa cuando juegan al juego de la copa?

VARIOS ALUMNOS. Aparecen fantasmas.

DOCENTE. ¿Aparecen fantasmas? ¿Y cómo es un fantasma?

JUAN. Es una especie de plasma.

DOCENTE. ¿De plasma?

JUAN. Es transparente (*hablan varios a la vez*).

DOCENTE. ¿Cómo?

JUAN. Un fantasma es de otro mundo, transparente, vos metés la mano y es transparente.

DOCENTE. Ajá, ¿y alguien lo vio?

MORA. Yo lo vi.

DOCENTE. Mirá vos.

ROSARIO. Mamá dijo que en mi casa había unos duendes.

DOCENTE. ¿Unos duendes? ¿Cómo serían los duendes?

ROSARIO. Es petisito como el Pomberito (*hablan varios a la vez*).

DOCENTE. Dejen terminar.

ROSARIO. Una vez abrí una ventana y vi duendes corriendo por todas partes.

ANTONIO. A San La Muerte yo lo tengo en mi casa, si vos mentís él no te va a querer.

DOCENTE. ¡Ah!, mirá vos.

ANTONIO. También estuvo muchos años en prisión, así que te lleva a la prisión.

Como ya señalamos, los relatos sobre seres sobrenaturales pueden considerarse en serie narrativa junto a los relatos de fantasmas, maldiciones, gualichos, santos, brujos, curanderos. En este caso, San La Muerte es presentada —como uno de los niños lo hizo con el Pomberito— en su sentido dual: ayuda pero, según las circuns-

tancias y las acciones, puede hacer daño: «si vos mentís él no te va a querer». Luego de este diálogo intenso, la maestra propuso una consigna de escritura. Los alumnos comenzaron a escribir, entusiasmados, cada uno en su cuaderno. Cuando Silvia se acercó a Ariel, el niño nacido en la provincia de Misiones que había arribado a Berazategui unos pocos meses atrás le preguntó:

DOCENTE. ¿Cómo es el Pomberito?

ARIEL. El Pomberito es tipo un hombre, los ojos los tiene todos rojos y no tiene esto... (*Señala una imagen que aparece en un libro de Adolfo Colombres, en la que el Pomberito aparece con una túnica*), tiene orejas más largas, no tiene esos vestidos; está todo desnudo, solamente que tiene pelos. Es pelo, todo pelo, porque mi tío me contó.

DOCENTE. ¿Él lo vio?

ARIEL. Sí, porque mi tío es amigo de él. Vos le tenés que dar de comer y de tomar.

DOCENTE. ¿Qué le tenés que dar de tomar?

ARIEL. De tomar whisky y de comer cualquier cosa.

DOCENTE. ¿Y dónde lo encuentra?

ARIEL. Vos ponés la comida en el monte y él viene.

DOCENTE. ¿Y cuándo te contó todo esto tu tío?

ARIEL. Mi tío me contó cuando fui a Misiones. Cuando yo tenía seis.

DOCENTE. ¿El Pomberito defiende a tu tío?

ARIEL. Sí, él lo defiende. El Pomberito ataca si alguien va al monte y aparece algún peligro, ahí ataca. Para atraerlo, no viene así nomás, vos le tenés que hacer una invocación.

DOCENTE. ¿Y cómo es eso?

ARIEL. ¡No!, eso todavía mi tío no me enseñó, porque eso es algo de maldad.

DOCENTE. ¿Tu mamá también lo sabe?

ARIEL. Sí, todos lo saben, ellos viven en Misiones. Todos lo saben. Mi mamá dice que yo nunca tengo que salir a la noche afuera de la casa, porque el Pomberito puede andar por ahí, y si lo ves te puede atacar. Pero allá hay muchas historias, tenés Lobo, tenés Hombre Lobo, tenés Yasy Yateré.

Frente a concepciones que interpretan la migración como aculturación, podemos repetir, con el José María Arguedas de *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, «yo no soy un aculturado; yo soy un peruano que orgullosamente, como un demonio feliz, habla en cristiano y en indio, en español y en quechua» (2006 [1971]: 12). Acá, en fin, se encuentra uno de los nudos centrales de este entramado narrativo: el desplazamiento migratorio que duplica o multiplica el territorio del sujeto y le ofrece o lo condena a hablar desde más de un lugar —como reflexionó Antonio Cornejo Polar en su magistral *Escribir en el aire* (1994)—.

Conocí a Agustín en 2009, en la Escuela Secundaria N°17 de la ciudad de La Plata. Era alumno de Prácticas del Lenguaje. Lo recuerdo bajito, voluminoso y, sobre todo, charlatán. Tenía 12 años. Sus padres habían migrado desde Santiago del Estero antes de que él naciera. Nos contaba que se aburría mucho con las chacareras, aunque las conocía a todas. Su padre, que era mecánico, le contaba relatos y anécdotas del pueblo. «Lo peor», me decía, «es cuando vienen amigos de papá, de Santiago, porque se la pasan guitarreando y tomando vino toda la noche».

En una clase en la que estaba enseñando mitos y leyendas, Agustín me contó que «de noche, allá en Santiago, se escucha al Alma Mula». Le pedí que lo contara:

El Alma Mula era un alma en pena, que había muerto. El Alma Mula salía de noche, cuando estabas durmiendo, si te agarraba dormido te mataba y te ibas convirtiendo en Alma Mula también. Suele, el Alma Mula, estar en los campos, a mí me lo contaron, que estaba en Santiago del Estero. Por ahí estás durmiendo y se escucha que se mueven las ollas o las mesas. Cuando escuchás eso tenés que levantarte enseguida y prender todas las luces, porque cuando le da la claridad se va.

La bibliografía sobre el Alma Mula en Santiago del Estero es abundante. Lucas Díaz Ledesma, en una investigación sobre mitos y religión en experiencias populares santiagueñas, señala que las personas que entrevistó acreditaban que el Alma Mula deambulaba «porque decían escuchar el ruido de cadenas, su grito, el ladrido de los perros y percibir el olor fétido que la caracteriza» y la describe, según las palabras que recogió, como un ser que «come animales domésticos —gallinas, cabritos, cerdos, perros— de un modo particular: por dentro, chupándoles las vísceras, dejando sólo el cuero», mientras otros testimonios decían que «incluso devoraba los corazones de niños que no habían sido bautizados bajo alguna denominación de la religión cristiana» (Díaz Ledesma, 2018: 6). Adolfo Colombres, uno de los antropólogos que más ha estudiado el tema, explica que el Alma Mula es una mujer transformada en mula por haber tenido relaciones incestuosas o amoríos con un cura. Suele ser descripta

como una mula de color negro o marrón castaño de largas orejas que corre de noche por los campos echando fuego por la nariz y la boca y destellos por los ojos. De noche, cuando se escucha el crujir de las cadenas, se sabe que es el Alma Mula (Colombres, 1984: 105-106).

Agustín, aunque haya nacido en La Plata, vive en dos territorios: uno es aquel en el que está en el día a día, en el que se crio, en el que va a la escuela y otro, no menos importante, el de sus padres, el de sus tíos y abuelos, el que ha vivido a través de sus historias. Las vacilaciones sobre la territorialidad desde la que habla no paran de superponerse. Porque si bien comienza su relato alejado de lo que habla («a mí me lo contaron, que estaba en Santiago del Estero»), luego la voz santiagueña ocupa un papel importante en la enunciación: «Cuando escuchás eso tenés que levantarte enseguida y prender todas las luces, porque cuando le da la claridad se va». Porque acaso vivir una vida, fuera de todo reduccionismo individual, no sea solo un cúmulo de experiencias personales, sino también esas voces dentro de uno, una memoria que se multiplica en el otro: una experiencia que sólo es posible en una huella comunitaria.

Este curso de la Escuela Secundaria Nº 17, del que Agustín formaba parte, fue fundamental en mi vida docente. Había comenzado mi tarea en la escuela con una advertencia de un directivo: «hay que tenerlos cortitos porque son quilomberos, no quieren hacer nada». Me imaginé frente a casi cuarenta niños de doce años (en realidad había algunos de más edad) siendo deglutido por su griterío desenfrenado —he dado clases, en verdad, en escuelas difíciles: esas que cuando uno va a un acto público nadie quiere tomar porque son «picantes»—.

Nada de esto sucedió. Cuando introduje el tema del año, mitos y leyendas, todos tenían algo para decir. Y las tareas para el hogar —también me habían advertido: «no les pidas nada porque no lo van a hacer»— eran realizadas con compromiso y originalidad. Una de las consignas que más disfrutaron realizar fue la de hacerle una entrevista a un familiar mayor para conocer más acerca de las historias de las tierras en las que habían nacido sus padres y abuelos.

Nadia era tímida y alegre. Había nacido en Coronel Oviedo, en Paraguay, pero a los pocos meses su familia se había mudado a La Plata. Su lengua materna era el guaraní y, venciendo su vergüenza, nos compartía palabras y frases para que aprendiéramos. Ella quiso entrevistar a su abuela y a su tío, con quien vivía. A su escrito, decorado con estrellas y corazones, lo tituló «El orisón»:

Un día la abuela estaba en su casa y escuchó algo y se fue rápido adentro de su casa. Ella no sabía bien qué era y me lo contó a mí y yo tampoco sabía. Bueno, después de tres días escuchó de vuelta el ruido y le agarró un miedo que no sabía qué hacer. Viste que ella tiene gallinas. En una noche escuchó el ruido y al otro día encontró a dos de sus gallinas muertas, estaban mordisqueadas y todos los pelos por todos lados. Claro, como que eran mordidas de un perro grande. Ella cuando se iba a comprar le decía a la señora qué es lo que escuchó pero la señora no sabía nada. Ella, la abuela, se preguntaba qué era, pero a la noche escuchó ruido y esta vez la abuela vio que no tenía más gallinas muertas pero las gallinas cagaban mucho, pero al otro día no encontró ni una cagada de gallina. Le preguntó

a una señora; claro que esa señora era otra y le dijo lo que encontró, ese pelo, que parecía de perro y le dijo a la abuela del orisón. ¿Qué es eso? Es parecido a un perro pero grande y la señora dijo a la abuela él por las noches se va al cementerio y come los muertos frescos y la abuela se fue a su casa y me dijo a mí lo que me dijeron porque yo también pregunté y me dijeron lo mismo y después no escuchó más el ruido y eso fue lo que me contó la abuela.

El relato mezcla dos instancias, lo que Nadia fue escribiendo por su cuenta y lo que, evidentemente, copió del familiar: «¿viste que ella tiene gallinas?». El Lobisón responde a sus características modélicas («es parecido a un perro pero grande»), no concordantes con la tradición europea del Hombre Lobo, y al usual hurto de animales de cría, como las gallinas («al otro día encontró a dos de sus gallinas muertas»). En la transcripción de las múltiples voces en el relato (aunque no haya sido buscado por Nadia), estas están mixturadas en un mismo tiempo, que, al menos en lo relativo a los seres sobrenaturales, no está estructurado por una cronología caracterizada por la linealidad, el progreso y las marcas mensurables del tiempo. En cambio, encontramos el impreciso «un día». Este tiempo borroso multiplica y superpone, con facilidad, las geografías y arrastra en una sola voz la memoria familiar.

Si estuvimos en Santiago del Estero con el Alma Mula y en Misiones y Paraguay con el Lobisón, ahora exploremos otra geografía, La Rioja, a través del Mikilo. De acuerdo a Adolfo Colombres, este ser se presenta, según sus informantes, de múltiples formas. Ha sido visto como un ave inmensa, como un ser que posee rasgos de gallo y

de humano, como un niño o como un anfibio del tamaño de un gato montés (Colombres, 1984: 122). Según Colombres, en Chilecito, en La Rioja, «se narra como un pájaro gris, maligno y brujo, que en vez de volar corre a ras de la tierra, dejando rastros como de liebre. Asusta a la gente y mata a los animales» (ibíd.).

Esta última imagen se corresponde con lo que escuché en la institución educativa La Máquina de los Sueños, ubicada en el barrio San Carlos, en La Plata, donde dicté un taller de lectura y escritura en 2008. San Carlos es un barrio de la periferia que por entonces aún mantenía grandes baldíos y pequeñas quintas. Los niños que asistían al taller tenían caballos (muchas familias los utilizaban para «cartonear») y criaban gallinas. Algunos eran hijos o nietos de migrantes riojanos.

Estefanía era una niña que por aquel entonces tenía unos siete años. Sus padres solían volver a La Rioja para visitar a sus familiares. Una vez, charlando con su madre, en la puerta de la institución, me comentó que, aunque no tenían «un mango», a La Rioja «hay que ir». Como Estefanía en el taller hablaba mucho de la provincia, le pedí que escribiera alguna historia de allá que conociera:

A mi tío, en La Rioja, a mi tío, le apareció el Mil Kilo cuando estaba comiendo, solo porque estaban de fiesta y afuera, no entraba en la mesa y se fue adentro y le apareció el Mil Kilo y se asustó todo y todos entraron adentro y le preguntaron qué le pasó y les contó lo que le pasaba.

Al igual que vimos antes con el Pomberito y otros seres sobrenaturales, el Mikilo (que Estefanía escribe como

«Mil Kilo») ingresa en una zona ominosa en la que predomina (aunque no es el único sentimiento) el miedo: «se asustó todo». Yo lo llamo el *terror criollo* o, si me permiten exagerar los retoricismos, *terror cosmológico mestizo*.

Estefanía concurría al taller con dos de sus hermanos. Uno, de cinco años, se llamaba Enzo. El Mikilo era su fascinación: «es una ave inmensa», decía abriendo los ojos y queriendo con las manos ajustarse al tamaño del pájaro: «a mi papá lo persiguió». En el desierto, bajo el sol abrasador, su padre había corrido (como contó Estefanía) para no ser devorado por este espeluznante monstruo. No era el único pájaro en la vida de Enzo. Él era un cazador habitual de aves: horneros, gorriones, torcazas, palomas. Las fáciles, me contó, eran las calandrias: «son *re boludas*». Un día me señaló la copa más alta de un eucalipto. En su pose altanera, en esta altura imposible, se agigantaba un carancho.

—Un día voy a cazar uno—, dijo lanzando una piedra con la gomera.

El colectivo con el que viajaba hasta La Máquina de los Sueños me dejaba a unas cinco cuadras del lugar. Para llegar, cruzaba un descampado de una hectárea en el que solía encontrar a Enzo jugando y cazando. Muchas veces caminábamos juntos para ir al taller. Una tarde, mientras me hablaba de las aves, le pregunté si le gustaría cazar al Mikilo. Me miró extrañado y contestó: «no, no, eso no se puede».

«Lo vimos al Pomberito y punto»: discursos educacionales y clases populares

Hay un programa doctrinario en los discursos educacionales que niega la subjetividad efectiva de los niños y jóvenes para redimirlos «en otras figuras identificatorias diferentes». La bibliografía del área abunda en la negación de su cultura para ser reemplazada por otra, la de «la literatura», que se asume mejor, superior, racional.

Traemos ahora un caso de la ciudad de Corrientes, en la que el profesor Martín Broide, a propósito de un taller de narración oral realizado en el marco del Plan Nacional de Lectura con niños de un 3º Grado de una escuela primaria pública, describe el intercambio que tuvo lugar cuando un chico contó su experiencia con el Pomberito:

Lo que sigue, en el taller, es que las maestras explican que el Pomberito es una leyenda, que por eso pertenece al género de los mitos y las leyendas, que se cuentan en el campo, por los abuelos, desde hace mucho tiempo. Explican, también, que podemos reconocer a los seres de estas leyendas por ciertas características particulares. Y que, por el hecho de ser parte de leyendas, *estos seres no corresponden al mundo de verdad*. Por último, aclaran, las maestras, que *los mitos y leyendas pertenecen a la literatura. A cierto tipo de literatura, pero a la literatura al fin* (Broide, 2009: 165; cursiva nuestra).

Lo que se cuenta en el campo, por los abuelos, y desde hace mucho tiempo, no corresponde al «mundo de verdad», según leemos. Acaso una idea de que los mitos y

las leyendas han caído en desuso en sus funciones originarias y ahora sólo «persisten por su valor literario». No obstante, estos seres no pueden confundirse con los usos más estrechos de lo literario relacionados a la ficción y a una hechura narrativa sin valor sagrado alguno. Los límites, por tanto, no se encuentran en los niños, en sus familias o en los seres y en las historias en las que creen, sino en la visión civilizatoria de los discursos educacionales: «el Pomberito es una leyenda, que por eso pertenece al género de los mitos y las leyendas, que se cuentan en el campo, por los abuelos, desde hace mucho tiempo». No es un caso aislado. Los discursos educacionales violentan simbólicamente, en forma recurrente, a las clases populares, mientras exaltan los valores e idearios de las clases medias profesionales. Y si hay violencia simbólica en decirle a un niño que lo que cree, y que lo que cree su abuelo, no existe porque son cosas que «se cuentan en el campo», a veces ocurren situaciones —reversiones de esta misma violencia ideológica— aún más miserables (*miserables*, aclaro, como categoría sociológica de Claude Grignon y Jean-Claude Passeron).

Mirta Gloria Fernández describe en un libro de 2006 las prácticas de enseñanza que realizan los estudiantes residentes de la carrera del Profesorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Un capítulo en particular recupera, a partir de una serie de registros etnográficos, una actividad realizada en un instituto de menores. Así, leemos que los estudiantes residentes, en una charla acerca del Pomberito, asumen no saber qué es o quién es y que, a causa de esta ignorancia, lo llaman «Bomberito». Por eso Fernando, uno de los jóvenes institucionalizados, enojado

con el menosprecio de la practicante que acaba de pronunciar «Bomberito», le pide que «de una vez por todas deje de decir “Bomberito”, porque no existe la historia del Bomberito, sino la del Pomberito, que es distinta y te la voy a contar ya para que no te equivoques más»:

Es de un tío mío de allá de Posadas al que se le aparece todo el tiempo. Tiene los pies al revés para que no le sigan las pisadas. Es jodido porque puede aparecerse como cualquier animal, un carpincho, una lechuza y lo que se te ocurra. Los ojos son de sapo y la boca también, pero mira fijo igual que las lechuzas. Tiene la boca grande y alargada y los dientes reblancos. Se te aparece una vez silbando y te pide tabaco y se lo tenés que dar porque si no te persigue y se te sigue apareciendo y algo malo te puede pasar. Cuando te silban, acordate, es que se te está apareciendo el Pomberito. Y si no tenés tabaco, andá a buscarlo, te conviene (Fernández, 2006: 69).

Este relato de Fernando se corresponde con una de las representaciones prototípicas del Karai Pyhare. No hay nada destacable en que un joven perteneciente a las clases populares, de familia migrante («un tío mío de allá de Posadas»), conozca la historia del Pomberito y la presente en un orden de realidad. Tampoco, en términos generales, que los alumnos de la UBA la desconozcan. Estos seres sobrenaturales están ausentes de los relatos de las clases medias profesionales, más aún entre quienes se referencian en identidades migratorias europeas. Este desconocimiento de clase, por cierto, se fortalece con la ausencia, en la mayoría de las carreras de Letras del

país, al menos en sus universidades más importantes, de tradiciones que no pertenecen al canon occidental. Por tanto, el dato relevante no es la confusión entre «Bomberito» y «Pomberito», sino que se trata de un tema que se mantiene como vacancia en los estudios relativos a la enseñanza de la literatura.

Luego de presentar este registro, Fernández da cuenta de los informes de los alumnos sobre esta experiencia de trabajo docente. Uno de ellos señala que:

Se demostraron conocedores de la leyenda del Pomberito, diciendo que había estado en el instituto y que muchos lo habían visto. Les aclaramos que se trataba de leyendas. Insistieron en que igual a algunos les causaba miedo. Ahí intervinieron X y X [practicantes] y les dijeron que las personas no deben creer en esas cosas. Y se desató la polémica. Los chicos, por un lado, decían: «Lo vimos al Pomberito y punto»; y nosotros tratando de explicarles que era un personaje como los de los cuentos, no Dios. Eso los puso furiosos y algunos se fueron a sus habitaciones mientras otros se quedaron discutiendo. Entonces salta Fernando (uno de los adolescentes) y pregunta por qué los chicos no podrían creer en el Pomberito o en Dios, y que había mucha gente que había visto a la Virgen. Y agregó: «Yo, por ejemplo, creo en el Frente Vital, que es un pibe que mató la cana» (ibíd.: 69-70).

Estas concepciones dan cuenta de un encadenamiento progresivo de la historia humana que se concreta en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los sujetos y en el que habría un primer momento relativo a «las supers-

ticiones» y «la irracionalidad» para pasar, luego, a un estadio superior relacionado a «la racionalidad» y «la secularización». El tipo de registro antes citado es significativo para poder dar cuenta, en concreto, de estas orientaciones educativas: hay que «explicarles» a estos jóvenes privados de su libertad que «no deben creer esas cosas» porque son «leyendas». En cambio, en el encadenamiento cosmológico que hacen los jóvenes, el Pomberito convive con la Virgen, Dios y el Frente Vital, «un pibe que mató la cana» —recordemos que Víctor Manuel Vital fue un joven de San Fernando conocido como el «Frente» fusilado en 1999 por la policía, cuando tenía diecisiete años; *post mortem* se convirtió, entre muchos presos y ladrones, en un santo—.

La ambición doctrinaria de estos discursos educacionales, que suponen un sujeto secularizado como expectativa ideológica, opera la tesis del «cambio subjetivo» de los niños y jóvenes y, más allá de que estos se entranan en retóricas progresistas, se concretan en dispositivos de control sobre las formas de pensar y sentir de las clases populares. Por eso, frente a un «lo vimos al Pomberito y punto», se trata de «explicar» que es un «personaje» de los «cuentos», rebajando la experiencia personal de un joven a una especie de desvarío o problema cognitivo.

Mirta Gloria Fernández, quien presenta este registro, aunque intenta desmarcarse de la negativización de los jóvenes, replica la convicción respecto de la ficción literaria como garante de una posible resolución didáctica de la tensión entre los practicantes y los jóvenes del instituto de menores:

[Este episodio] muestra la tensión efectiva de las creencias de ambos actores y cierta imposibilidad por parte

de los pasantes de centrarse en el pacto con la ficción a partir del otorgamiento de status al saber narrativo de los chicos. Por el contrario, descalifican ese saber poniendo en primer plano su preocupación porque no confundan las dimensiones de realidad y ficción (Fernández, 2006: 70).

En verdad, no hay «pacto de ficción» en las narraciones sobre seres sobrenaturales. No hay *willing suspension of disbelief* como un recurso del lector para ingresar a un mundo textual y ficcional. La noción dominante de ficción en los estudios literarios se erige en un concepto de lo real en términos seculares que no responde a los modos en que estos jóvenes tratan al Pomberito, la Virgen, Dios o el Frente Vital. De hecho, para quienes los narran, los seres sobrenaturales son parte de este mundo. No una narración posible, entre otras varias, de este mundo. La ficción suele ser entendida como algo que no «se identifica con la realidad empírica», «sin estar determinada inmediatamente por referencias reales o por un contexto de situación externa» (Aguiar e Silva, 1981: 16).

De este modo, la noción de «pacto de ficción» no resuelve la tensión que se da entre lo que dicen los jóvenes, «lo vimos al Pomberito y punto», y la intención de los estudiantes del Profesorado en Letras de la UBA de «explicarles que era un personaje como los de los cuentos». No se trata de una creencia ligada a un «pacto de ficción» supeditada a variaciones individuales que luego se vincularía con otros pactos, otros gustos, otras lecturas, por ejemplo, en una secuencia orientada a los «mundos posibles» y los «mundos imaginarios». Son, en cambio, entramados narrativos de larga duración, estructurados

no sólo en la creencia, sino también en la experiencia personal («lo vimos al Pomberito y punto»). Se trata de otra complejidad para el trabajo docente (y, muchas veces, de su imposibilidad), en cuanto requiere la puesta en suspenso de valoraciones e ideologías fuertemente arraigadas en las clases medias profesionales para las que todo sentido religioso, trascendental, cosmológico está observado en términos de sospecha.

El antropólogo Nicolás Viotti (2010) revisa críticamente los supuestos de las clases medias, en particular, aquellos procesos de secularización que se construyen con un otro que se asume como «atrasado» y sujeto a «atavismos religiosos», ya que «la alteridad constitutiva de la nación blanca y de clase media en la imagen nacional dominante no se estructura solamente a partir de la raza (negro/blanco) o el esfuerzo (poco/mucho) como vehículo del ascenso social y el crecimiento personal, sino que el aspecto religioso (sagrado/secular) resulta particularmente constitutivo» (Viotti, 2010: 42). Sigue el autor: «Por lo tanto, si consideramos la totalidad de los análisis que tratan de dar cuenta de esa génesis compleja que resulta racial, moral y religiosa a la vez, nos encontramos frente a una imagen preeminente sobre la nación que es considerada tanto “de clase media” como “secular” y que nubla las lecturas comparadas y situadas sobre la clase media y lo religioso» (ibíd.).

Las reacciones antes descritas en relación a la creencia en los seres sobrenaturales se enmarcan en esta serie que Viotti define como «la imagen secular de los sectores medios [que] estructura un verdadero sentido común dominante que invisibiliza a lo sagrado, asociándolo con la tradición, el atraso, lo irracional o la “crisis”» (ibíd.).

De hecho, existe un espectro poco o nada documentado del sistema escolar: las tensiones entre una institución eminentemente secular y las prácticas religiosas o las creencias cosmológicas de los alumnos. No nos referimos a las tensiones entre el proyecto escolar secular y los actores que, por diversos motivos, en particular la Iglesia, lo pusieron en debate —lo que sí ha sido objeto de estudio recurrente—. Nos referimos a lo religioso en términos de experiencias que emergen, constantemente, en el cotidiano escolar.

Para dar un ejemplo, entre muchos posibles, recupero una clase de un 6º Grado de la Escuela Primaria Nº 43 de la ciudad de Wilde, en Avellaneda, que me describió la maestra Sandra Gómez. La docente nos cuenta que ella se había retirado del salón en busca de la merienda y que, cuando regresa, encuentra a todos los alumnos —eran 32— arrodillados mientras rezaban. ¡Estamos hablando de una escuela pública y laica! Como no entendía qué sucedía, esperó a que finalizaran para hablar con ellos. Lucas, un alumno nuevo, le explicó que «él venía de una escuela católica de la provincia de Santa Fe y en ese colegio acostumbraban a rezar, todos los días a las 15 horas, un padrenuestro y un avemaría. Así que Lucas, como era su costumbre, no dudó en hacerlo». Este alumno les había comentado esto a sus compañeros y «ellos no dudaron en rezar conmigo». Claro que esta no fue una acción *ex nihilo*, una decisión devota y espontánea de los alumnos. Lucas, según me comentó la maestra,

había llegado a Buenos Aires por una enfermedad de su padre, que se encontraba internado en el hospital Argerich. El niño había realizado una promesa a la Difunta

Correa, santa de la cual la familia era devota. Lucas había pedido por la salud de su padre y porque pudieran regresar a Santa Fe a reunirse con el resto de su familia. El niño prometió que seguiría con sus oraciones diarias a las 15 horas y dejaría todos los días una botella con agua en la colectora del Acceso Sudeste, donde se encuentra la imagen de la Difunta, durante su estadía en Buenos Aires.

No obstante, esta escena cifra algo que sucede todo el tiempo en el aula. Digamos: una contradicción entre el mandato secular (entendido también como parte de los mismos temas y perspectivas de la enseñanza escolar) y las visiones religiosas, cosmológicas o trascendentales de los alumnos. O acaso estamos dando *una vuelta de más* y la pregunta es más simple, más inmediata, más sincera: ¿qué nos da derecho de decirle a alguien en qué creer? Un sector importante de las clases populares, contra la esperanza de su servidumbre espiritual, nos responde: «lo vimos al Pomberito y punto».

Mitos y leyendas en las políticas educativas

Si en el pensamiento social y humano contemporáneo existe una dominancia respecto a considerar en clave teleológica los estadios históricos —que culminarían con la civilización europea—, esta concepción se hace política pública en los diseños curriculares, en particular en aquellos de la provincia de Buenos Aires, aunque pueden encontrarse definiciones similares en las distintas jurisdicciones del país. En ellos se explicita un concepto de la

historia «ascendente» que supone unos estadios superiores caracterizados por la «racionalidad» y otros anteriores o primigenios entendidos como «no científicos». Esto leemos en el Área de Literatura del Diseño Curricular para la Educación Secundaria del 4º Año de la Provincia de Buenos Aires (en adelante, DCBA/ES4):

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 (DCBA/ES4, 2010: 15-16).

En esta cita encontramos cómo los estadios históricos son presentados en clave teleológica y tienen como fin último «la civilización europea», a la manera de la «evolución de la humanidad y el crecimiento de la persona». En este último momento es cuando se «comprenden las razones» y se pueden dar «explicaciones científicas»; en otros, anteriores, todavía se está en una especie de estado evolutivo previo: «no se comprenden las razones y no se puede dar una explicación científica de los hechos».

El Diseño Curricular homologa, además, esta idea de superación de los estadios civilizatorios a un modo de entender el desarrollo individual: no sólo habría, entonces, instancias de la «evolución de la humanidad» que no alcanzan «la razón», la «explicación científica», sino que este «hecho» también explicaría el desarrollo cognitivo individual: «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» (ibíd.).

Por último, habría un ultimísimo estadio donde ya no sólo existe una reproducción mimética como conocimiento efectivo de la realidad, sino también una superación «vanguardista» y «compleja» que se permite «transgredirla», «romperla», «experimentarla», lo que equivaldría a haber alcanzado ese momento «evolutivo y del desarrollo de la persona» caracterizado, en suma, como «superior». Matías Massarella ya había observado que, en relación al canon literario, este mismo Diseño Curricular presupone un encadenamiento progresivo de la historia de la literatura con la del pensamiento humano y que, por ello, se concretaría también en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los sujetos (Massarella, 2016: 77).

Esta historia escalonada de la humanidad o del pensamiento humano que establece distintos niveles de cultura y cognición para la enseñanza de la literatura dispone, a su vez, esquemas que operan sobre los modos de «distinguir» a los alumnos. Por caso, las narraciones sobre seres sobrenaturales que frecuentemente son referidas por los estudiantes a propósito de la enseñanza de mitos y leyendas entran en conflicto con los valores seculares y modernos que se entienden como los «verda-

deros» modos de leer literatura, esto es, a la manera de «la evolución de la humanidad» en cuanto explicaciones «racionales» y «científicas», tal como vimos en la cita del Diseño Curricular (DCBA/ES4, 2010: 15-16).

Estos relatos acerca de seres sobrenaturales recuperan temas de los llamados «relatos tradicionales» que son reformulados en nuevos contextos de producción social y cultural. Parte de la imposibilidad de que estos relatos sean contemplados, incluidos en el Diseño Curricular (cuestión importante, dado que su aparición en las clases de literatura es muy frecuente) pasa por los modos concluyentes en que, en él, son organizados los órdenes de «lo real» y «lo verdadero», asumiendo una serie de valores sociales y culturales no solamente como verdaderos, sino también como los únicos verdaderos. En el Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires (en adelante, DCBA/EI) se define a la leyenda 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 Yasy Yateré en la cultura guaraní. Hay, entre otras, leyendas religiosas, históricas o sobre sucesos naturales. 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, nuestros vínculos con otros países latinoamericanos, nuestras raíces (DCBA/EI, 2008: 163).

La diferencia entre leyenda y mito se fundamenta en todos los diseños curriculares conforme a una concepción eurocéntrica: la leyenda como un relato (precario) relativo, principalmente, al mundo indoamericano y el mito como relativo, en cambio, al mundo grecolatino. Esta separación sólo puede ser fundamentada en caso de considerar al pasado grecolatino como un estamento superior (en tanto inicia la evolución civilizatoria de la Europa moderna). Pero esta distinción opera como dispositivo de categorización no sólo del pasado, sino también del presente: si hay una concepción de las narraciones orales indoamericanas como formas primigenias o anteriores al «pensamiento y desarrollo humano», es lógico que frente a usos contemporáneos de relatos orales la consideración sea exactamente la misma.

El diseño citado reduce los relatos indoamericanos a leyendas que son apenas un «relato maravilloso» (y que no alcanzan el nivel de «idea») formulados por pueblos que no ingresaron en el estadio civilizatorio de la racionalidad europea. Por caso, el Yasy Yateré es definido como «imaginario»: el mismo ser sobrenatural que nosotros hemos relevado recurrentemente en comentarios de los alumnos como «verdadero». Alumnos que, si tomamos los criterios evolutivos del Diseño Curricular, no se corresponden con «la evolución de la humanidad y el crecimiento de la persona» (DCBA/ES4, 2010: 15-16).

Pero esto que el Diseño presenta como «imaginario» y «pretérito» emerge no sólo en el cotidiano escolar, sino

de manera muy extendida en la realidad social y cultural de la Argentina. Por ejemplo, un caso que contesta la afirmación de que el Yasy Yateré es, de acuerdo al Diseño Curricular, un «ser imaginario» (DCBA/EI, 2008: 163), es el de un niño que, en 2016, desapareció de un campamento de tareferos montado en un yerbal en la provincia de Misiones; entre los habitantes de la zona existía el consenso de que había sido raptado por el Pomberito o el Yasy Yateré. Este hecho sucedió en la localidad Dos de Mayo. El padre del niño —llamado Gilberto da Silva— explicó que su desaparición se debía al Pomberito, porque era imposible que un humano hubiese podido atravesar el monte de espinas sin ser atrapado por la policía. El hecho tomó resonancia nacional. No todos, sin embargo, coincidían con que fuera el Pomberito. El propietario del yerbatal, Vicente Kovalik, por ejemplo, apuntó al Yasy Yateré: «Silbó mucho, cosa de nunca, como queriendo decir algo».⁸

En síntesis, una creencia socialmente extendida en el país, y que es valorada como real por sectores importantes de las clases populares, es considerada por el Diseño Curricular en el marco de un esquema evolutivo que la asemeja a la «literatura infantil». Para vastos sectores sociales «el Yasy Yateré existe»; no obstante, el Diseño Curricular es determinante en su valoración. De esta manera, el mismo adjetivo «maravilloso» que es usado para caracterizar a la leyenda ubica en un tiempo pretérito a los pueblos indígenas y, a su vez, a su producción narrativa, en tanto promueve explícitamente el «patrimonio cultural» de estos, a los que considera «fuente maravillosa de la historia

8. Cfr, «Hallaron a un nene de 2 años que estuvo dos días solo entre yerbatales», *Clarín* (02/07/2016). El relato del padre del niño está disponible en misiononline.net/2016/07/03/el-que-llevo-a-mi-hijo-fue-el-pombero-2.

latinoamericana». No obstante, repite el término «maravilloso» para referir a sus relatos como «imaginarios».

Los ubica, sin duda, en un tiempo anacrónico, y a sus relatos como narraciones que no alcanzarían la racionalidad europea ni en sus versiones más primigenias («aquello que aparece como idea en el mito») y les quita agencia y vitalidad en un valor patrimonial que no deja de tener sentidos residuales de los valores civilizatorios del positivismo decimonónico, en cuanto «pueblos y culturas en proceso de desaparición». Posteriormente, en el mismo Diseño Curricular para la Educación Inicial, se afirma que:

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 (DCBA/EI, 2008: 166).

Las leyendas y los cuentos tradicionales, entendidos como parte de etapas del desarrollo cognitivo, son reducidos a textos sencillos e infantiles. Si bien los relatos sobre seres sobrenaturales circulan entre niños, también circulan entre jóvenes y adultos y, lejos de ser «sencillos», exigen una compleja revisión conceptual para ser entendidos. Por lo tanto, no pueden ser equiparados a «cuentos tradicionales» o, como observamos en la cita anterior, a la «literatura infantil», como si funcionaran en un momento en que los niños se «inclinan por los elementos

mágicos o sobrenaturales». Residualmente, opera en estas distinciones una superposición de criterios respecto de los estadios del desarrollo individual y del desarrollo civilizatorio, ya que las primeras etapas se relacionan con concepciones al estilo de los «pueblos primitivos» y las últimas, en cambio, con las de los «pueblos avanzados», justamente «civilizados».

Se trata de una progresión que actualiza los discursos de la Modernidad europea «como nuevo paradigma de vida cotidiana, de comprensión, de la historia, de la ciencia, de la religión» (Dussel, 2000: 48) que establece, entre otros mandatos, que esa «civilización moderna» es la «más desarrollada» en cuanto a una «superioridad» que obliga a ser imitada por los pueblos más «primitivos», «rudos» y «bárbaros», como exigencia moral. Así, el camino de dicho proceso educativo entendido como «desarrollo cognitivo» debe ser la repetición del «desarrollo civilizatorio» seguido por Europa (ibíd.: 49).

Esta concepción evolutiva y civilizatoria anteriormente analizada en el Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires se puede rastrear, a su vez, en los respectivos Diseños Curriculares de la Educación Primaria —tanto en el actualmente vigente, de 2018, como en su antecesor, de 2008— y de la Educación Secundaria. Manuela López Corral, en este sentido, afirma:

Los diseños presuponen la imposibilidad de acceder a relatos complejos o la necesidad de una iniciación que les permita a los alumnos adquirir, paulatinamente, estas capacidades, y desatienden la existencia de estas complejas prácticas por parte de los chicos desde edades muy tempranas. Proponen a su vez lecturas lineales

de las que se espera una lectura en la que se dé cuenta de una reposición lineal de la trama y que a la vez niega la posibilidad de la lectura como espacio propio de apropiación que no puede ser reducido jamás a eso que es leído (López Corral, 2016: 66).

De acuerdo a los trabajos de Matías Massarella y Manuela López Corral, esta concepción evolutiva y, con ello, «de la cognición humana», se traduce, a su vez, en las caracterizaciones de los géneros literarios que responderían a «relatos simples» o «relatos complejos» y que darían cuenta de «niveles» y «capacidades» de «lecturas». Es en este marco nocional de una linealidad civilizatoria ascendente que se supone a la leyenda como un recurso «simple» y literariamente «menor», porque pertenece a una primera etapa «evolutiva de la humanidad», incluso más «precaria» que el mito. Luego se alcanzaría, como anteriormente observamos en el Diseño de secundaria (DCBA/ES4, 2010), la etapa de «la razón»; primero, a partir del «realismo» (un «vínculo más mimético con la realidad» y, por el cual, se encuentran «razones y «explicaciones»), para después pasar a una etapa «superadora» que responde a lo ya estudiado en las teorías de la lectura, en relación con la posición posmoderna respecto de un sujeto supuestamente «deconstruido» o «desubjetivado», puesto que es la correspondiente con las formas «no miméticas» de la vanguardia y otras. De esta manera, se afirma que se ingresa al mundo de las «transgresiones», las «rupturas» y las «experimentaciones». No es sólo, entonces, un concepto civilizatorio en términos de «etapas históricas evolutivas», sino también de «niveles» de subjetividad relacionados al mundo de sentidos secular, moderno y liberal.

Mariana Provenzano analiza con detenimiento los usos de las nociones de canon, literatura y experiencia en los documentos oficiales de la provincia de Buenos Aires. Su trabajo es una de las pocas referencias bibliográficas que nos permiten explicar la concepción estructurante del sujeto que se desprende de los Diseños Curriculares y enmarcar lo que llamamos la negación o negativización de las culturas populares en la producción de política pública. Provenzano señala que las decisiones que justifican la elección de los textos para el aula se basan en sus «características propias», que, se presupone, generan «experiencias excepcionales», ya que poseen la «propiedad de generar preguntas e inquietudes sobre las conductas humanas» (Provenzano, 2016: 97).

No obstante, como señala la autora, se trata de «supuestos que se derivan de una mirada etnocéntrica, basada en juicios de valor que presuponen que existen grupos que poseerían un pensamiento más “simple” y otros, uno más “complejo”» (ibíd.: 97). En consecuencia, lo que Provenzano analiza como una gradación de lecturas establecidas en los Diseños Curriculares (que indican distintos niveles de «comprensión» y «complejidad») es lo que subyace en la distinción entre leyendas y mitos (y, a su vez, entre estos y la literatura realista, primero, y, posteriormente, la de vanguardia) y, como dijimos, lo que niega o negativiza a las culturas populares en el marco de la producción de política pública:

Esto último resulta interesante ya que nos encontraríamos con una especie de gradación en las lecturas (esencialmente de los sujetos alumnos) a la hora de la comprensión. De lo más fácil a lo más complejo, según

la psicogénesis; o en términos de una historiografía literaria: para comprender las rupturas, primero habría que entender las formas más «primitivas» de las expresiones culturales (ibíd.: 96).

Asimismo, en los manuales con mayor circulación en el mercado escolar, se consolidan estas visiones sobre las relaciones entre relatos orales y leyendas en vínculo con niveles más «primitivos» de la historia de la humanidad. Por ejemplo, en el manual *Avanza. Lengua y Literatura 1. Prácticas del Lenguaje* de la editorial Kapelusz Norma, el estatuto de mito se da al pasado grecolatino y no al pasado indígena, en tanto, podemos observar la distinción que realiza entre un saber «universal» y otro «local». 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 opone al conocimiento científico propio de nuestros días».

Distintos autores, entre ellos Jerome Bruner, han revisado los límites de esta idea de una diferenciación tajante entre el «pensamiento narrativo» y el «lógico formal». Aun más, si bien existe un debate sobre cómo se manifiesta en concreto la heterogeneidad del pensamiento humano, este no implica el hecho de asumir que la actividad intelectual del «hombre moderno» es «superior» frente a «formas anteriores o distintas» o que no hubiera formas míticas en las conceptualizaciones contemporáneas.

Volvamos a pensar «estas leyendas» en el cotidiano escolar. Es evidente que todo este dispositivo categorial antes analizado se entrama en la producción del fracaso escolar al negativizar a los alumnos en sus creencias. Según dicho dispositivo, ¿qué hacer, entonces, cuando un niño nos nombra al Pombero o al Yasy Yateré? Más todavía cuando nos dice que lo vio, lo conoce y que un tío suyo es su amigo porque le da tabaco y yerba. ¿Le decimos que aún no comprende «las razones» y que «no puede dar una explicación científica de los hechos»? ¿O que aún cree en «seres imaginarios»? ¿Que no logró alcanzar el «conocimiento científico propio de nuestros días»?

6 Teoría literaria, literatura y porteñocentrismo

Lo que ha quedado fuera de Europa son los *pueblos sin historia*. Pareciera que no hubiese nada sino, para decirlo con la cifra perfecta de Hegel, el movimiento histórico que va del Este hacia el Oeste y una Europa como «fin absoluto de la Historia Universal». Y qué otra cosa sino este triunfo civilizatorio se expresa, por ejemplo, en la lectura desorientada que ha proliferado del libro *La conquista de América*, de Tzvetan Todorov (2007 [1982]); ya que, en cuanto el crítico latinoamericano lee su subtítulo —*el problema del otro*—, piensa que sí, que es así: que el indio es el otro, América es lo otro, los conquistados son los otros. ¿Somos, entonces, *pueblos sin historia*?

Si respondiésemos siguiendo a la teoría literaria dominante en Argentina, diríamos que sí. No sólo porque

Europa es la «cultura», la «teoría», el «sujeto», el «lector»; en fin, la «literatura». Sino, sobre todo, porque organiza el pasado histórico a partir del cual los propios críticos, mirándose en su genealogía familiar, afirman con absoluta certeza: «qué somos nosotros sino hijos de inmigrantes europeos». Por esto, en Argentina, lo que se llama *eurocentrismo* es *porteñocentrismo*. Es decir, las derivas familiares de las clases medias argentinas que superponen su identidad sobre la del resto de la nación.

Edward Said había señalado que el «imponente edificio del conocimiento humanístico que descansa sobre los clásicos de las letras europeas» representa una «pequeña parte de las verdaderas relaciones e interacciones humanas» (Said, 2004: 36). Sin embargo, esta lógica continúa organizando los desarrollos en las teorías y las críticas literarias en América Latina. Porque el especialista con sinceridad implacable organiza la literatura a partir de un lector que no es otro que él mismo. ¿Quiénes son las maestras lectoras, por ejemplo? ¿Qué leen nuestros alumnos? ¿Qué literatura circula en los celulares; en los bolsos inmensos de los docentes que guardan comida, manuales y libros; en los bancos de la escuela? Nada de esto importa, porque el grado cero de la enunciación es uno mismo. Y el crítico literario podría repetir, con naturalidad ejemplar, las palabras de T.S. Eliot, quien distinguía entre una «literatura universal» y una «literatura provinciana»:

Un clásico sólo puede darse cuando una civilización ha madurado; y debe ser obra de una mente madura [...] podemos reconocer la madurez en una civilización y una literatura, como la reconocemos en otros seres

humanos que nos cruzamos, si somos apropiadamente maduros, además de personas educadas (Eliot, 1992 [1944]: 57).

En síntesis, las relaciones centro/periferia y universal/local aparecen estructuradas en la progresión de la historicidad eurocéntrica, la «universalización» de la cultura europea, la negación de las historias locales y la aceptación acrítica de los modos de pensar el mundo que legitiman los centros de saber globales y que son dominantes en la crítica y la teoría literaria, en Argentina, desde la posdictadura. Un caso representativo es el ensayo «La crítica argentina y el discurso de la dependencia», de Jorge Panesi. Publicado en 2000, ya su causalidad (o no) exige el chiste: «el año 2000 nos va a sorprender o unidos o dominados», dijo Juan Domingo Perón el 11 de noviembre de 1953.

Panesi ironiza sobre los usos nacionales de la literatura, a los que caracteriza como portadores de una «ingenuidad conceptual» (Panesi, 2000: 19). Si bien no es Panesi quien inaugura las concepciones eurocéntricas dominantes desde la posdictadura —hay que volver a la revista *Punto de Vista*—, me interesa comenzar con él porque es el crítico literario referenciado por la didáctica de la literatura desde la década de 1990. Este maridaje conceptual entre didáctica de la literatura y teoría literaria es lo que ha reducido los problemas de la enseñanza de la literatura a una teoría literaria aplicada. Es así, por ejemplo, que cuando en 1992 el didacta Gustavo Bombini organiza la antología *Literatura y educación* para el Centro Editor de América Latina, no incluye un solo autor argentino ni latinoamericano. Es más, existiendo más de

un siglo de discusiones nacionales y regionales sobre el tema, Bombini ejecuta un *borramiento* de toda historicidad nacional asumiendo sin ningún tipo de problematización posterior que:

En 1969 se realiza en Cerisy-la-Salle, Francia, un encuentro cuyo tema de convocatoria es la enseñanza de la literatura. Allí presentan ponencias figuras centrales del campo intelectual francés: Roland Barthes, Tzvetan Todorov, Roman Jakobson, Algirdas Greimas, entre otros, a través de diez días de debate y a lo largo de seiscientas páginas de actas. Sin duda, se esbozan en aquella oportunidad reflexiones inaugurales entre literatura y educación (Bombini, 1992: 7).

No importa, por tanto, cuánto se haya producido sobre el tema antes, durante y después de ese año en nuestra región, porque somos pueblos sin historia. Lo «inaugural» es lo que se produjo en Francia en 1969 por las «figuras centrales del campo intelectual francés». Es en este contexto que podemos entender por qué desde la didáctica de la literatura se considera al crítico literario Jorge Panesi como una de las referencias obligadas para pensar los problemas de la enseñanza de la literatura, en cuanto se entiende a su producción teórica como una referencia del «saber base» o «científico».

Panesi ubica los comienzos de la tradición nacional en *Crisis y resurrección de la literatura argentina*, de Jorge Abelardo Ramos (2014 [1954]). No es casual la arbitrariedad de fechar junto con este libro a una tradición que se inició, por lo menos, varias décadas antes. Si lo que se busca es omitir de forma radical toda una tradición,

la argumentación más eficaz es la que desagrega el eslabón más frágil. Este libro de Ramos no es, en verdad, lo suficientemente riguroso y documentado, además de ser de carácter ensayístico —género actualmente expulso de la «República de las Letras»—.

No obstante, hay un aspecto teórico en el que Ramos es absolutamente contemporáneo (e incómodo): su definición del trabajo intelectual como trabajo asalariado subordinado a las estructuras del poder real. Al contrario de Roland Barthes en su *Lección inaugural* de 1977, que lo define como un «trabajo libre», «naturalmente liberador» y «fuera del poder» —es decir, lo piensa desde la tradición liberal—, Ramos señala que «el intelectual es incapaz de confesar que su salario depende de sus opiniones y que el odiado burgués u oligarca lo tiene tomado por el cuello» (Ramos, 2014 [1954]: 20).

En este sentido, si bien el esquema explicativo que presenta Ramos sobre la literatura argentina arroja, sin dudas, una serie de problemas conceptuales que parten de esquematismos teóricos y reduccionismos varios, no deja de señalar ejes de análisis abandonados por la teoría y la crítica literarias en Argentina; por caso, sus relaciones directas e indirectas ya no sólo con la política de modo general y abstracto, sino, más específicamente, con los propios engranajes del Estado y el diseño de la política pública. Es sintomático, entonces, el modo en que investigadores que son financiados por el Estado nacional a partir de agendas de investigación que deberían orientarse a problemáticas señaladas como socialmente relevantes construyan espacios de circulación cada vez más reducidos,

sin lograr articular sus producciones teóricas con dichas problemáticas reales.⁹

Volvamos, ahora, a la formulación de Panesi sobre la «ingenuidad conceptual» de esta tradición nacional:

el discurso crítico de la dependencia se muestra, triunfante el peronismo, confiado y optimista en la acción y la lucha. Euforia militante que hace de la crítica una actividad combativa nunca antes vista en la cultura argentina, salvo en la discursividad lugoniana de *El payador* y su creación de mitos aristocráticos, heroicos, gauchescos, xenófobos (Panesi, 2000: 20).

Se establece así, sin explicación, un sistema de continuidad entre peronismo, pensamiento nacional, conservadurismo y xenofobia. En realidad, este encadenamiento entre fascismo y peronismo es una matriz que comparten todas las tradiciones liberales en Argentina. El modo abrupto de prescindir de la argumentación frente a lo que se considera un *fenómeno monstruoso*. La emergencia del «límite ético» de los críticos liberales: lo nacional es fascismo y no hay nada más que hablar. Lo nacional, en fin, no posee sino la forma de la impostura. «*L'illusion comique*», como lo nombró Borges en el número 237 de la revista *Sur*, la edición, recordemos, posterior al golpe de Estado contra el segundo gobierno peronista.

Y si bien la teoría literaria argentina reproducirá estos eslóganes hasta hoy —«fetichismo de la identidad»,

9. Las teorías de la dependencia intelectual deben ser revisitadas con precisión analítica en las particularidades de dicha dependencia. Fernanda Beigel, por ejemplo, explica las múltiples y complejas mediaciones que existen en lo que llamamos «la dependencia académica» sin reducirlas a «generalizaciones abstractas» y «economicismos» (Beigel, 2016: 9).

«impostura criolla», «populismo cultural».—, la operación ideológica que habilita esta supremacía liberal la despliega sobre todo *Punto de Vista* (1978-2008) y, en particular, Beatriz Sarlo con la constitución de perspectivas, autores y recortes disciplinarios que terminan siendo la *vulgata* de la crítica contemporánea.¹⁰

La revista produce un hiato con las tradiciones nacionales de los estudios literarios que posibilita la naturalidad —el sentido común de los especialistas— al momento de afirmar tesis que defienden la jibarización de la literatura argentina a una literatura de la zona centro del país; la homologación de la historia argentina a la inmigración europea; la creación de nuevos desiertos culturales: una literatura sin indios, criollos, mestizos, negros; la negación de la praxis política popular o revolucionaria; la domesticación intelectual en las agencias de investigación (y, por ende, la reducción de las funciones del investigador al «mundo académico», eliminando así implicancias evidentes e inmediatas, entre ellas el sistema educativo).

Hubo un tiempo en el que existió un mundo intelectual —contradictorio y opuesto, incluso, que resumiría en *desde Ricardo Rojas a David Viñas*— preocupado por otras huellas teóricas: el mundo popular, las culturas indígenas, el sistema escolar, el pensamiento nacional, la literatura de masas, la historia latinoamericana, la participación política. En todo caso, estaban discutiendo a qué llamamos literatura y por qué merece ser estudiada. Si uno analiza los planes de estudio de las carreras de Le-

10. Sin embargo, los aportes sociológicos de *Punto de Vista* son imposibles de homologar a las últimas intervenciones dominantes de la crítica literaria en Argentina, basadas en posicionamientos completamente liberales y despolitizados de teorías experientialistas (desagregadas, digamos, de un posestructuralismo tardío).

tras, descubre que todo este mundo intelectual se redujo a voces más bien marginales —aun durante los años en que muchos colegas de estas universidades se asumieron como «nacionales y populares»—. Sólo para citar uno de los tantos teóricos que nos permitiría revisar estas concepciones dominantes:

En todo caso es prudente desconfiar de la idea de una homogeneidad cultural para la Argentina, la cual se ofrece como parte del proyecto dominante a manera de su fachada propagandística más persuasiva. Por debajo de una cultura tesoneramente oficializada, que no es tampoco la de las clases dominantes sino la que ellas fabrican para consumo de la sociedad nacional como parte del plan de encuadre ideológico, puede percibirse una pluralidad de subculturas que van desde las remanencias indígenas autóctonas (para las cuales ha tenido notable desvío la mayoría de la *intelligentsia* argentina), pasando por varias formas de las culturas *folk*, hasta aquellas urbanizadas, algunas de origen rural, otras filiadas en esa «cultura de la pobreza» que desbrozaron Harrington y Lewis, atrás sirviendo de sustento a los recientes proletariados. El mismo Ribeiro las ha reconocido, aunque sin concederles su lugar, al anotar la pervivencia de las etnias originarias en «los cabecitas negras que comienzan a ascender a la condición de obreros de la industria» (Rama, 2004 [1974]: 268-269).

Estas concepciones se abandonan, entre otras cosas, porque «la operación Sarlo» —presentada como «modernización teórica», es decir, borrando sus

implicancias ideológicas— es una síntesis efectiva de progresismo y liberalismo. Por tanto, hay que analizar su materialidad discursiva más allá de sus apropiaciones intelectuales eventuales —estructuralismo, posestructuralismo, marxismo, psicoanálisis—, sea en *Los Libros* (1969-1976) o en *Punto de Vista* (1978-2008). Esto es: una operación de deshistorización y de desarme del pensamiento nacional.

José Luis de Diego (2003), en *¿Quién de nosotros escribirá el Facundo? Intelectuales y escritores en Argentina (1970-1986)*, una de las recapitulaciones más documentadas de la historia intelectual reciente, afirma que, en la segunda etapa de la revista, «Carlos Altamirano y Beatriz Sarlo comenzaron una prolongada tarea de cuestionamiento del “pensamiento nacional” que tendrá en *Los Libros* su primer escenario y años más tarde continuará en *Punto de Vista*» (De Diego, 2003: 93).

«Lo evidente», para Sarlo, es que la Argentina es un «país europeo», caso distinto, según afirma, «a México, Bolivia o Perú» (Zunini, 2014). Y esta afirmación se desprende de una posición social objetivable: el lugar de la clase media porteña, los roles institucionales ejercidos, sus vínculos explícitos con formaciones y partidos de corte neoliberal. No es casual que Sarlo distinga entre la Argentina como «país blanco» e «hija de la inmigración europea» y otros tres países que, desde el siglo XIX, han sido identificados por las élites argentinas como indígenas, por «fuera de la cultura» y «del proceso civilizatorio». Recordemos, por caso, a Domingo Faustino Sarmiento (2011 [1849]: 50), que define a estos mismos tres países por sus razas salvajes, incompatibles con la civilización.

Las entrevistas, como la de Zunini a Sarlo, suelen mostrar de modo brutal y espontáneo pensamientos que, en sus presentaciones académicas, son menos evidentes. Sin embargo, la reducción de la cultura argentina a la cultura europea es la estructura de sentimiento de la obra crítica de Sarlo. De hecho, en sus libros más conocidos —*Una modernidad periférica: Buenos Aires, 1920 y 1930* (1988); *Borges, un escritor en las orillas* (1995); y *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia* (1997), este último escrito junto a Carlos Altamirano— el enunciado fundamental es que la cultura argentina es parte del ciclo de cultura occidental desde una zona periférica. Sólo para citar un ejemplo, en su libro sobre Borges afirma:

¿Cómo puede escribirse literatura en una nación culturalmente periférica? La obra de Borges nunca deja de rodear este problema que pertenece al núcleo de las grandes cuestiones abiertas en una nación joven, sin fuertes tradiciones culturales propias, colocada en el extremo sur de lo que fueron los dominios de España en América, tierras finales que fueron la sede del virreinato menos rico, que tampoco pudo exhibir, como otras naciones latinoamericanas, grandes formaciones indígenas precolombinas (Sarlo, 1995: 11).

No es casual, entonces, que lo indígena o lo criollo no sean, en estas teorías literarias, más que aquello que no tiene voz. Es el tópico romántico o la inflexión populista. «¿Cómo va a haber indios si en mis reuniones de cátedra no vi a ninguno?», podría preguntarse Sarlo. No llega a preguntarse esto pero sí a decir:

Y después, en el caso de los argentinos, antes éramos hijos de un tipo de inmigración y ahora somos hijos de otro tipo de inmigración, pero siempre somos hijos de inmigrantes. No es como el caso de bolivianos o mexicanos o peruanos. Salvo los que gobierna Félix Díaz hoy en el Chaco y alguna otra zona, todos somos hijos de inmigrantes europeos, siriolibaneses y ahora paraguayos, peruanos y bolivianos. Todos (ibíd.).

En la Argentina no hay indios, si los veo es porque vienen de «afuera» (de algún otro país): este podría ser, simplificado, el enunciado. De hecho, Argentina se torna, fuera de la General Paz, fantasmagórica, decimonónica en sus tópicos salvajes, al afirmar que los indios son aquellos a quienes «gobierna Félix Díaz hoy en el Chaco y alguna otra zona». El imaginario porteñocéntrico, multiplicado en las imprecisiones terminológicas, despliega en pocas palabras desvíos geográficos relevantes que no corresponden a la supuesta autoridad intelectual que Sarlo representaría: confunde las provincias de Chaco y Formosa (recordemos que las comunidades qom que representa Félix Díaz son de Formosa); habla de este último como si se tratara de un «gobernante», ignorando los modos de organización política de las comunidades qom; reduce todo ese mundo cultural y social a un *extra-muros civilizatorio*: «y alguna otra zona». Repitamos: lo que queda fuera de Buenos Aires es «alguna otra zona». ¿Seremos, entonces, *pueblos sin historia*?

7 Eslóganes educacionales, clases populares y escuela

¿Y qué es la literatura? «Una materia de la escuela»

La posdictadura —entendida en relación a los efectos económicos, sociales y culturales del terrorismo de Estado— establece en Argentina una zanja fundacional. Desde entonces, vivimos en las nuevas regulaciones globales que comenzaron a reorganizar al capitalismo en sus formas postindustriales, fuertemente regidas por la especulación financiera; en el desarme del Estado; en la acelerada urbanización mundial (que tiene como correlato la disminución del campesinado); en el avance del capital concentrado sobre la soberanía de los países periféricos; en la emergencia —o reconversión— de los organismos internacionales que regulan las políticas na-

cionales. Las consecuencias del final del corto siglo XX, tal como lo caracterizó Eric Hobsbawm. Porque, en todo caso, lo que se acaba —o se fragmenta hasta su mínima expresión—, además de los proyectos nacionales, las utopías revolucionarias y los pensamientos emancipatorios, es la base material de estas fuerzas: la organización de la clase obrera, la vitalidad de los movimientos populares, las identidades nacionales como referencias políticas.

El campo de la educación, en este marco, no estuvo exento de la reorganización del mundo posible; abocado, principalmente, a la producción de nuevas políticas educativas y curriculares, orientaciones en la formación docente y reformas de gran magnitud y a la reconfiguración de las mismas disciplinas escolares. Este proceso se hace evidente en el rol clave que comienzan a ejercer los organismos internacionales —la OCDE, el Banco Mundial, el FMI, la UNESCO— e incluso organizaciones pertenecientes a los grandes monopolios económicos —la Fundación Rockefeller, la Fundación W.K. Kellogg, la Fundación Ford, entre otras—, en tanto reorientan las políticas públicas y educativas de los países periféricos —se trata de proyectos que se remontan a las décadas de 1960 y 1970 y que se materializan en las reformas que ocurren en toda América Latina desde fines de los años ochenta y, sobre todo, en los noventa—. No fue extraño entonces, en estas mudanzas ideológicas brutales —«¿cómo cambian las cosas los años!», escribió José María Contursi—, descubrir a «actores progresistas» abocados a la justicia social y la inclusión educativa financiados por la Fundación Ford.

Sin embargo, este proceso de reconversión del sistema educativo no se encuentra sólo en sus formas más visibles, tales como su reorganización jurisdiccional o los continuos

recortes presupuestarios. Un dispositivo central de estas reformas es la emergencia de las perspectivas teóricas dominantes en las distintas áreas educativas que instrumentalizan hacia dentro de las disciplinas escolares las transformaciones ideológicas de corte liberal. Esto se concreta en una novedosa enunciación de los especialistas: las «reformas» ya no responden a posicionamientos ideológicos sino que, ahora, son presentadas como conclusiones inevitables y concluyentes de un saber especializado y moderno. Y estos especialistas serán los actores clave en la desescolarización de la escuela, que acompañan, en fin, el desmantelamiento efectivo de los sistemas educativos nacionales.

Seguimos a Daniel Feldman, en su libro *Enseñanza y escuela* (2010), cuando afirma que la conformación contemporánea del campo educativo en Argentina se caracteriza por una creciente academización, es decir, por la producción de teoría a partir de retóricas, problemas, objetivos que están fuertemente disociados de sus maneras de pensarlos en la actividad escolar. Se ha naturalizado, en el transcurso de unas pocas décadas, que los especialistas se formen y desarrollen sus carreras por fuera de sus espacios de intervención. No existen, por tanto, orientaciones que articulen la investigación con la docencia —casos tan evidentes como la ausencia casi total de profesados universitarios en educación inicial y primaria o la asimetría absoluta entre las condiciones laborales de un maestro de grado y un investigador universitario lo ejemplifican—. Pero, sobre todo, las perspectivas dominantes no consideran a la docencia como una instancia que pueda agregar mayor valor a la investigación académica. La docencia, en todo caso, es un estamento menor —y generalmente, objetado— a nombrar con distancia.

Esto fue posible por la reconversión de los intelectuales en «especialistas», que puso en funcionamiento una idea del «trabajo científico» definido de acuerdo a su «especificidad» y «autonomía», que los ha inmunizado de debates que no fueran validados (¿conveniente paradoja!) en sus propios campos autolegitimantes. En consecuencia, este proceso de «especificidad» y «autonomía» se tradujo en la educación como un «monopolio del saber». De pronto, la voz de un docente sobre su propio trabajo se devaluó en el nuevo mercado educativo. Un grupo de especialistas privatizaron una serie de «temas» que competen a muchos otros actores.

Esta nueva lógica concretó lo que la pedagogía crítica históricamente señaló como uno de los estamentos de la reproducción ideológica en el sistema escolar, en cuanto escinde al saber profesional del trabajo docente, ubicando al primero en el orden de la creatividad y al segundo en el de la acción técnica. De hecho, esta emergencia del especialista ha hecho más actual que nunca uno de los análisis clásicos de Henry Giroux cuando afirmaba que era necesario el examen de

las fuerzas ideológicas y materiales que han contribuido a lo que podríamos llamar la proletarianización del trabajo del profesor, es decir, la tendencia a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas (Giroux, 1990: 172).

Aclaro que estas «fuerzas ideológicas y materiales» son, muchas veces, los discursos pedagógicos y didácticos (constituídos retóricamente como progresistas).

¿Cómo alcanzamos esta pauperización material de quienes trabajan día a día en la escuela? En parte, porque ocurrió una sistemática pauperización simbólica de los docentes (y de la escuela) gracias a teorías que han generalizado una mirada «desde arriba» y «desde afuera» de las instituciones. Proceso que, hacia la década de 1980, comienza a ser característico de toda América Latina, en particular, con la dominancia de perspectivas tales como el constructivismo en sus diversas manifestaciones —en su versión más fuerte, en Argentina, ha tomado la nominación de «psicogénesis», luego popularizada como «prácticas del lenguaje»—. En Brasil, José Sérgio Fonseca de Carvalho caracterizó estos discursos pedagógicos como «abstracciones» y «especulaciones» que, a partir de supuestas verdades científicas —por ejemplo, «el desarrollo cognitivo» del niño—, y de un adoctrinamiento de los docentes en este campo —sobre la base de los eslóganes educacionales—, supondrían, automáticamente, transformaciones en la escuela, desconociendo las múltiples complejidades de la institución. Por tanto, las prácticas escolares serían una «consecuencia» de los conceptos de niñez, inteligencia, desarrollo; de modo que la renovación de esos conceptos en la representación de los profesores resultaría en la renovación de sus prácticas (Fonseca de Carvalho, 2020: 106). Es decir, el centro material e intelectual del sistema educativo no serían los docentes, sino las categorías que estos deben aprender del «saber especializado».

Por cierto, este acercamiento abstracto y especulativo a la escuela no es privativo del constructivismo. Otras matrices teórico-conceptuales, tales como la «pedagogía de las competencias» —con una evidente carga mayor de retóricas liberales y meritocráticas— o la llamada «didáctica sociocultural» —en sus inflexiones progresistas—, no han representado una ruptura significativa en relación a los presupuestos y elementos estructurales dominantes, ya que ambas presentan una «retórica prescriptiva» que está «forjada en la abstracción de la cultura escolar» (ibíd.: 97). De hecho, la matriz de las perspectivas dominantes es la ajenidad con el cotidiano escolar.

Precisamos, por el contrario, una teoría educativa que parta de las realidades escolares concretas, que releve y sea parte de la voz de los docentes, que recupere la dimensión política de los proyectos educativos sin perder su rigurosidad científica. Pero, sobre todo, y en primer lugar, se precisa una investigación educativa que conozca las realidades escolares. Reorientar los esfuerzos críticos a conocer el «mundo escolar» para «superar la mera transposición mecánica de conceptos» y no repetir, una vez más, «una retórica abstracta, incapaz de aumentar nuestros conocimientos sobre las instituciones escolares o de renovación de sus fundamentos y prácticas» (ibíd.: 107).

Me detengo, brevemente, en un libro clave para el estudio del constructivismo en el sistema escolar de este autor que he venido citando. Me refiero a *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola* (2001), del propio José Sérgio Fonseca de Carvalho. La cifra bien podría ser extensiva a los discursos educacionales dominantes: *pedagogías que se olvidaron de la escuela*. Fonseca de Carvalho estudia el impacto de los eslóganes educacionales

constructivistas en el Brasil, devenidos de la psicología genética de Jean Piaget; los define como «un conjunto de expresiones, figuras retóricas y frases efectistas cuya reproducción genera un aparente consenso, tan amplio cuanto vago, en relación a sus significados o a sus consecuencias para la práctica educativa» (Fonseca de Carvalho, 2001: 96). De esta manera, eslóganes constructivistas tales como «desarrollar el espíritu crítico» o «el niño construye su propio conocimiento» son, en palabras del autor, «un conjunto de símbolos unificadores que vehiculizan nociones programáticas» en el sentido de «elementos recurrentes de esos discursos que se caracterizan más por la preocupación sobre sus posibles efectos retóricos persuasivos que sobre sus exposiciones esclarecedoras o consistentes de esa perspectiva educacional» (ibíd.).

Según Fonseca de Carvalho, la base conceptual de estas teorías abstractas y especulativas es la idea de que el verdadero saber sería, por condición, extraescolar. Esto ha producido una negativización de los docentes —y, por cierto, una fuerte desestabilización de sus métodos de trabajo—. La escuela no funcionaba, entonces, palabras más, palabras menos, porque los docentes no se ajustaban a lo que reflexionaban los especialistas sobre sus propias situaciones. La «literatura en la escuela» es un caso ejemplificador de este proceso de desescolarización y negativización docente.

En efecto, las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores parten de un consenso bastante extendido de que la literatura se empobrece en la escuela. Se asume, así, que la *verdadera literatura* es la que se desarrolla por fuera de la escuela. Y que esta debería adaptarse para hacer ingre-

sar esos modos verdaderos del afuera social —¡como si la escuela, donde participan millones de personas, donde millones de personas leen diariamente literatura, fuera una impostura, y los «mundillos literarios», en los que no participan más de media docena de personas, la libertad creativa!—. Los eslóganes educacionales abundan: la escuela aburre, achata, burocratiza, cercena, etc.

Volvamos, otra vez, a las instituciones. Miremos qué sucede con la literatura en las aulas para introducirnos en una cuestión canónica de la teoría literaria: qué es la literatura. Aclaremos que no nos interesa el ejemplo polémico. Creemos, sinceramente, que ese *qué es la literatura* puede estar en boca no sólo de Jean-Paul Sartre, Víktor Shklovski o Roland Barthes, sino también de dos jóvenes alumnos de 15 años.

En 2014, me invitaron a dar una clase sobre el *Martín Fierro* en un instituto de menores en las afueras de la ciudad de La Plata. No era la primera vez que dictaba un curso breve en contexto de encierro y sabía que la ambigüedad en algunos versos del poema sobre la situación dual de víctima y victimario del protagonista podía producir un acalorado intercambio. Algunos alumnos resaltaron el origen perseguido de Fierro, las injusticias de su época y su lucha contra el sistema. Otros, en cambio, se detuvieron en los duelos, su desenfreno y en la muerte del negro. El poema generó, en fin, un agitado cruce de ideas sobre esta figura.

De repente, cuando la disputa sobre su sentido era más urgente y parecía que las opiniones opuestas conllevarían a una discusión cerrada, el diálogo se fue diluyendo y tomó protagonismo otro tema, más apre-

miente e inmediato: quién se bañaría primero. Entonces, entre las voces más dispersas y pausadas, pude escuchar que, detrás del círculo que se había conformado para la clase, había dos jóvenes apartados. Luego descubriría, al verlos, que no tenían más de quince años y que estaban apoyados contra una pared, charlando en voz baja. Sin embargo, lo que decían era lo suficientemente audible como para que escuchara, a mis espaldas, el siguiente diálogo:

—¿Y este quién es?

—Un profesor de literatura.

—Ah... ¿de literatura?

—Sí, de literatura.

—¿Y qué es la literatura?

—Que sos burro vos, ¿eh? La literatura es una materia de la escuela.

Cuando terminó la actividad, y me quedé esperando el ómnibus para volver a casa, en una ruta abandonada de las afueras de la ciudad, continué ejecutando distintas fórmulas para responder a la misma pregunta: ¿qué es la literatura? Podría, acaso, haber nombrado a un autor, una manera de vivir la experiencia literaria, dispositivos que crean lo literario; podría, si no, haber vuelto sobre una serie de problemas epistemológicos que me impedían decir qué es la literatura. Podría haber citado y citado. Pero, al final de la espera para volver, la respuesta del joven se me presentó más ajustada a lo que es la literatura para una mayoría social: «una materia de la escuela».

Para los millones y millones de argentinos que han sido escolarizados en el sistema educativo formal primario y se-

cundario, su relación con la literatura no ha replicado el recorrido estipulado por los circuitos reducidos de las clases medias universitarias. En efecto, para una mayoría social, la literatura es una materia de la escuela. Desde esta perspectiva, la literatura en la escuela y, más específicamente, en su cotidiano escolar —es decir, su historia en programas, las múltiples interpretaciones de docentes y alumnos, sus opciones de enseñanza desde el saber docente, las lecturas originales de maestros y profesores, las «marcas de vida» que pudo haber dejado en la biografía de quienes atravesaron esta institución, los sentidos y temas que se han generalizado al resto de la sociedad desde las lecturas que se realizan en las aulas—, no se mide en términos de su ajuste o desajuste con prácticas no escolares.

Por eso, si hoy me preguntan qué es la literatura, les respondo: «una materia de la escuela».

¿Cuántos libros hay en el hogar? El déficit cultural versión siglo XXI

La autora brasileña Maria Helena Souza Patto, en su ya clásico *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia* —publicado por primera vez en 1990—, discute la forma canónica de pensar el fracaso escolar en los discursos educacionales: «cambian las palabras, permanece una explicación: los niños pobres no consiguen aprender en la escuela por cuenta de sus deficiencias, sean de naturaleza biológica, psíquica o cultural» (2015: 157). En vez de preguntarse qué les falta a los «niños pobres», por el contrario, Souza Patto indaga qué hace la escuela para que falten los niños pobres. Y más aún:

cuánto de este proceso involucra a un discurso pedagógico que naturaliza (y produce) el fracaso escolar.

Durante el siglo XIX, dice la autora, las explicaciones eran raciales; es decir, los «negros», los «indios», los «mestizos» fracasaban en el sistema educativo por su propia condición racial, tal como se puede leer en Domingo Faustino Sarmiento. Sus visiones sobre la degradación americana, que acompañan toda su obra, también son centrales en su programa educativo; por ejemplo, en *Educación popular* (1849):

¿Qué porvenir aguarda a México, a Perú, a Bolivia y a otros estados sudamericanos que tienen aún vivas en sus entrañas, como no digerido alimento, las razas salvajes o bárbaras indígenas que absorbió la colonización y que conservan obstinadamente sus tradiciones de los bosques, su odio a la civilización, sus idiomas primitivos y sus hábitos de indolencia y de repugnancia desdeñosa contra el vestido, el aseo, las comodidades y los usos de la vida civilizada? ¿Cuántos años, sino siglos, para levantar aquellos espíritus degradados a la altura de hombres cultos y dotados del sentimiento de su propia dignidad? (Sarmiento, 2011 [1849]: 50).

Pero este tipo de explicación caduca frente a las nuevas morales contemporáneas. Y lo que anteriormente se explicaba por causas raciales comienza a argumentarse por causas culturales. Ambas definiciones, sin embargo, omiten la estructura desigual del mundo. Esta causa racial convertida en causa cultural se justifica en la idea del «ambiente» —noción hoy dominante en las didácticas específicas—. Dice Souza Patto:

En un mundo en el que los argumentos racistas explícitos pueden causar recelo, ¿cómo explicar, entonces, su perpetuación? Por el recurso de las versiones ambientalistas del desarrollo humano, reservando al término «ambiente» una concepción acrítica, compatible al mismo tiempo con una visión biologizada de la vida social y con una definición etnocéntrica de cultura: por un lado, el ambiente es prácticamente reducido a la estimulación sensorial proveniente del medio físico; por otro, valores, creencias, normas, hábitos tenidos como típicos de las clases dominantes son considerados como los más adecuados para la promoción de un desarrollo psicológico sano. Cuando se proponen explicar el éxito escolar y profesional desigual entre los integrantes de las clases sociales, estas teorías ambientalistas se fundamentan en prejuicios y estereotipos que, con una nueva fachada científica, pasan a orientar la política educativa (Souza Patto, 1999: 71-72).

Incluso pensadores liberales han arribado a una conclusión similar para explicar las relaciones sociales, que, organizadas desde «lo racial», se traducen, ahora, como «lo cultural». El historiador israelí Yuval Noah Harari, por ejemplo, afirma que:

La creencia en la superioridad occidental no ha desaparecido. Por el contrario, ha tomado nuevas formas. El racismo ha sido reemplazado por el culturalismo. Las élites actuales usualmente justifican su superioridad en términos de diferencias históricas entre culturas más que por diferencias biológicas entre razas. Ya no se dice: «está en su sangre». Se dice: «está en su cultura» (Harari, 2015: 338).

Si bien las teorías del déficit cultural en educación se desarrollaron hacia los años cincuenta del siglo XX, y las perspectivas contemporáneas dominantes, en principio, parten de premisas distintas, se observa la continuidad de esta matriz de pensamiento, ya que la literatura como distinción social funciona en tanto supone un «déficit» en aquellos que no la transitan. Todavía más cuando esos discursos se alojan en especialistas financiados, muchas veces, por organismos internacionales o que son parte de los cuerpos técnicos que formulan las políticas educativas, es decir, que ocupan un lugar de privilegio en la estructura social y enuncian (y juzgan) desde ese lugar de privilegio. Es una distinción social, por tanto, que refuerza (y justifica) las distinciones materiales ya existentes: un dispositivo de la pauperización material y simbólica de los docentes.

Los discursos educacionales remiten constantemente a quienes «no leen» o «no leen asiduamente literatura» porque «no poseen o no van a bibliotecas de literatura», quienes «no se relacionan con los libros de literatura» y que, por ello, «no realizan operaciones cognitivas complejas». O, como dicen los organismos internacionales, «niños que presentan carencias culturales». ¿Quiénes son estos sujetos, en fin, a quienes se nombra sólo a partir de la carencia de cultura? Porque los discursos educacionales no sólo identifican como pobres a los niños, sino que afirman que su pobreza es cultural. Y repiten que sólo con literatura y cultura saldrán de la pobreza. Y esa literatura y cultura, claro, se la darán ellos, que, justamente, no están en la pobreza.

Pero volvamos a los alumnos con carencias culturales. Ya desde el inicio del recorrido de un niño en un es-

tablecimiento escolar se construye esta diferenciación por «la cultura». A saber, la cantidad de libros que tiene una familia direcciona directamente a la pobreza. En el ingreso a la escuela de muchas provincias en Argentina (entre ellas, Buenos Aires), una de las preguntas que se formulan, quizás la única que podemos considerar que no remite a los datos legales de los alumnos y los padres, es por —citamos textualmente la solicitud de inscripción a los distintos niveles educativos de la provincia de Buenos Aires— la «cantidad de libros en el hogar (no contando revistas, diarios y textos escolares)». Una pregunta que se realiza entre averiguaciones de datos familiares, cantidad de vacunas y locación del hogar. De hecho, las consultas previas que se hacen son por «cantidad de hermanos», «distancia del domicilio a la escuela», «cantidad de habitantes en el hogar», «cantidad de habitaciones en el hogar», etc. Y, por último, la pregunta sobre los libros.

¿Por qué sería más importante saber, por caso, cuántos libros hay en el hogar que las lenguas que se hablan en el seno familiar (una pregunta que omite el cuestionario)? También se podría preguntar, para referir sólo dos cuestiones entre muchísimas otras posibles, por los juegos tradicionales que se practican o indagar si la familia participa en alguna institución comunitaria. En síntesis, la única pregunta que no repone datos domiciliarios, vacunas y constitución familiar es por la cantidad de libros en el hogar.

Este fetichismo en torno a la cantidad de libros no puede dejar de ponerse en relación a otro sentido común extendido en las clases medias: «si el niño tiene muchos hermanos y no tiene ningún libro, es pobre». Como si fuese un encadenamiento lógico la ausencia de cultura,

la multiplicidad de hijos, la falta de libros y la pobreza social. Efectivamente es lo que se pregunta explícitamente en la solicitud de inscripción a la institución escolar: cuántos hijos, cuántas habitaciones en el hogar, cuántos libros en la biblioteca. Representación social, formalizada en un cuestionario estatal, con la que el alumno ya ingresa a la escuela. El déficit cultural, por tanto, organizado como política pública.

Las afirmaciones propias del déficit cultural se encuentran, asimismo, en los eslóganes educacionales. De hecho, las encontramos, con mucha frecuencia, en cierto tipo de comentarios retóricamente asertivos de autoras y autores que suelen ser considerados autoridades en los enfoques analizados. En una entrevista, Emilia Ferreira, especialista en psicogénesis y una de las referencias obligatorias en las últimas décadas de las reformas curriculares y en la formación docente, señala:

Ese es uno de los dramas del asunto [la formación de lectores] porque se habla mucho del placer de la lectura, pero ¿cómo se transmite ese placer si el maestro nunca sintió ese placer porque leyó nada más que instrucciones oficiales, libros de «cómo hacer para», leyó lo menos posible? Es muy difícil que ese maestro pueda transmitir un placer que nunca sintió y un interés por algo en lo que nunca se interesó. En toda América Latina el reclutamiento de maestros viene de las capas menos favorecidas de la población (Otero, 2017).

El eslogan del placer de la lectura tiene amplia difusión en Argentina y en toda la región desde fines de los años noventa. «Sentir», «conseguir» o «experimentar» ese

«placer» siempre se halla anudado a «la literatura», a sus libros, y no a aquellos de «cómo hacer para», en el sentido de las instrucciones oficiales. Así, siguiendo los razonamientos de Ferreiro, los maestros que no han leído libros de literatura y, por ello, no han experimentado el placer de la lectura, no están en condiciones de formar lectores. Y no lo han hecho porque el «reclutamiento de maestros viene de las *capas menos favorecidas de la población*».

En sintonía, Graciela Montes, escritora de literatura infantil, crítica literaria de la misma área y referencia habitual en numerosos trabajos sobre formación de lectores a nivel local e internacional, señala:

Una de las cosas para mí más preocupantes en la educación es la falta de un contexto cultural. Ahora, la cuestión es cómo se retoma eso cuando el maestro no tiene un contexto. Lo ideal sería que un maestro vaya al cine, al teatro, comente una película, una música. Hacer cosas más gratificantes para él también, no sólo para los chicos que tiene adelante. El mundo es ancho, grande, complejo e interesantísimo (Montes, 2006).

Estas perspectivas dominantes, desde una visión etnocéntrica de la cultura, consideran como válidos sólo ciertos ambientes que ofrecerían una «estimulación sensorial» proveniente del medio físico, a saber, la biblioteca entendida como los «libros de literatura», el aula como «ámbito de la lectura», esto es con «libros de literatura de calidad» y que con ello también exhiban los valores, creencias y normas típicos de las clases medias, es decir, como los libros de literatura son los que aportan «cultura y complejidad de pensamiento», de ahí que haya que

ponerlos a disposición de docentes y niños a modo de doctrina educativa para la promoción de un «desarrollo psicológico sano».

A diferencia de Souza Patto, los discursos educacionales no se preguntan qué hace la escuela para que falten los niños de los sectores populares. Siguen buscando en la pobreza los «ambientes» que no replican lo esperado por una «definición etnocéntrica de cultura» y los alumnos que no repiten los «valores, creencias, normas, hábitos tenidos como típicos de las clases dominantes». Como Souza Patto, entonces, volvemos a decir: estas teorías ambientalistas se fundamentan en prejuicios y estereotipos que, con una nueva fachada científica, pasan a orientar la política educativa (Souza Patto, 1999: 72).

Eslóganes, reformas educativas y pauperización docente

Los eslóganes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores han oficiado a modo de doctrina. Sus efectos persuasivos, por ende, no han admitido problematizaciones o discusiones de quienes son pensados como sus receptores, sino, únicamente, reafirmaciones axiomáticas: «la literatura hace bien», «la literatura mejora a las personas», «la literatura hace a la persona más reflexiva». Y más: «la literatura aporta pensamiento crítico» porque «la literatura es el ingreso a la cultura», «a la razón», «al pensamiento». Pero ¿qué tipo de estudio empírico, o de los ahora llamados «situados», demostraría que «la literatura hace bien»? ¿Y cómo podríamos objetivar este «hace bien»? Y más aún: ¿cómo podríamos definir a la literatu-

ra de una vez y para siempre si reconocemos que distintas teorías literarias la definen de formas diversas y hasta opuestas? ¿Cuál sería, entonces, la literatura que «hace bien»? ¿Y quién, además, definiría ese «hacer bien»?

En suma, ¿qué explicaciones críticas encabalgan el *continuum* que se hace entre cultura, razón y pensamiento al entrecruzar la «lectura literaria» y sus «potencialidades subjetivas»? En fin, sería vacuo estudiar los eslóganes como conceptos teóricos puros o rigurosos, ya que sus afirmaciones son de un orden abstracto, totalizante y simplista. No son otra cosa que doctrinas liberales que persiguen efectos persuasivos en el plano moral de sus destinatarios (Fonseca de Carvalho, 2001: 97-98).

En *La trama de los textos*, publicado en 1989, Gustavo Bombini da inicio a lo que hoy se conoce como una de las perspectivas dominantes del área: la didáctica socio-cultural. Podemos encontrar en este libro algunos de los eslóganes más perdurables en ella. En primer lugar, se descubre una cita de Teun van Dijk para definir a la literatura «en términos de lo que alguna clase social y algunas instituciones (las escuelas, las Universidades, los libros de textos, los críticos, etcétera) llamen y decidan usar como literatura» (Bombini, 2005 [1989]: 85); luego, apenas dos páginas después, se presenta la figura del «docente lector»: otra definición de la literatura entendida, ahora, como «experiencias culturales y de lectura, acaso de escritura singulares», que no responden, por tanto, a decisiones y usos institucionales o de clase social, como se estableció antes en relación con lo que es la literatura mediante Van Dijk, y solamente pasibles de desarrollarse en contacto con una biblioteca de libros de literatura:

Imaginamos para el caso del profesor de literatura que su formación no ha sido decidida en una relación uno a uno con los conocimientos escolares, que no ha aprendido sólo lo que tiene que enseñar, imaginamos que además transita, más allá de su formación inicial, por un universo de experiencias culturales y de lectura, acaso de escritura, rico en opciones, porque es un lector —podemos conjeturar—, posee una biblioteca donde no sólo hay libros de texto y antologías escolares (ibíd.: 87).

No es tanto el encadenamiento teórico sino la reiteración del axioma lo que define a este tipo de intervención didáctica. Es más, es el mismo autor quien termina asumiendo a la literatura como «actitud cognitiva» distintiva desarrollada por sus lectores (afirmación que se consideraría, en principio, opuesta a una «opción sociocultural»). Estas diversas adscripciones, eventualmente «cognitivas» o «culturales», se constituyen finalmente como distinciones de clase en términos que los especialistas se autorrepresentan en recorridos culturales y literarios que se tematizan en contraste con un otro no ilustrado: los alumnos, los maestros, los lectores de literatura de masas, etc. No es sorprendente, en fin, leer, desde una supuesta «posición sociocultural», que los lectores desarrollan «sistemas de control cognitivo»:

Algunas consideraciones realizadas desde los estudios cognitivos sobre la literatura como un tipo especial de discurso han hecho hincapié en su especial complejidad y, de este modo, han establecido ciertos requerimientos hacia los lectores que pasan por una mayor

exigencia respecto de las operaciones cognitivas que la lectura de estos demanda [...] Zwaan ha demostrado que [...] el lector entrenado adopta una «actitud cognitiva» distinta cuando se dispone a leer literatura. Este «lector entrenado» obtiene una calificada «habilidad lectora» a través de una alta frecuentación del género y por la educación literaria específica: «un proceso característico sólo de sujetos expertos en determinada tarea y su formación es consecuencia de un largo y costoso aprendizaje» (Bombini, 2015: 22-23).

Así, enunciados como «la literatura es una construcción social e histórica», «la literatura es una experiencia cultural única y diferenciadora», la literatura es una «operación/actitud cognitiva peculiar respecto de otros discursos y de procesos cognitivos de los lectores dadas sus complejidades textuales», son hipótesis contrarias pero que, finalmente, son utilizadas para que coincidan como argumentos sobre las bondades o ventajas que la literatura ofrecería a la educación. La afirmación sobre el carácter de verdad científica de la literatura y los procesos cognitivos que coadyuvaría es recurrente, más aún, en otra de las perspectivas dominantes del área: el constructivismo. Sólo para traer un ejemplo, el uso de señalamientos concluyentes que se construyen en retoricismos cientificistas tales como «*importantes investigaciones psicolingüísticas* han evidenciado *fehacientemente* que la anticipación es una de las *estructuras básicas* que ponen en juego los *lectores expertos*» (Kaufman, 2007: 23; cursiva nuestra).

La mayor parte de esta producción didáctica está orientada a docentes. En correspondencia, estas citas

de autoridad siempre generales y abstractas —ya que no hay modo de recurrir nunca a estos «estudios científicos» siempre acabados que nunca se citan ni mucho menos se desarrollan— son un modo de construir a un otro subalterno, es decir, a un docente técnico subordinado al supuesto «saber científico universal». Frente a un saber científico-educativo concluyente y absoluto, el rol del docente sería simplemente el de adaptar su trabajo a ese saber: el maestro como mediador.

No nos interesan, sin embargo, las múltiples inconsistencias conceptuales de las perspectivas dominantes. En todo caso, sus modalizaciones retóricas de corte cientificista no son otra cosa que la construcción de la hegemonía enunciativa de un grupo profesional apropiándose de una práctica mucho más extensa, compleja y vital.

En estos eslóganes educacionales, el aparato discursivo relativo a la psicología experimental —lo que habilita la enunciación desde un supuesto paradigma científico— se conjuga, paradójicamente, con el paradigma del «placer de la lectura». De hecho, en distintos trabajos que se referencian en el constructivismo, se relaciona, en forma recurrente, la *expertise* de la lectura con la lectura de literatura por placer que se vincula con las apropiaciones que se han hecho, desde los años noventa en Argentina, de *El placer del texto* (1973), de Roland Barthes. Por ejemplo, se afirma que:

Esta lectura habitual de cuentos es una situación que privilegia *el leer por placer. Leer por el simple y maravilloso gozo de escuchar el cuento sin que medie ninguna actividad. Una vez leído el texto, se lo comenta, como hacen los lectores expertos que discurren sobre una obra*

desde el placer. Por supuesto que se puede empezar por la consabida «¿Les gustó?», pero es bueno ahondar un poco más y variar el cuestionario considerando otros aspectos, como «¿Qué les pareció la descripción de la bruja?», «¿Podríamos relacionar este cuento con otro que hayamos leído antes?», «¿Los atrapó la forma de contarlo?», «A mí, me encantó cuando...» (Kaufman *et al.*, 2007: 94; cursiva nuestra).

Encontramos, así, encastrés entre supuestas verdades científicas que revelarían con total certeza el funcionamiento cognitivo que opera en la lectura con la noción de placer en la lectura. A su vez, esta literatura, por su propio formato textual, dispondría al sujeto a etapas cognitivas superiores. En todo caso, estos conceptos de lector, como el de Zwaan (en Bombini, 2015: 22-23), que permean las nociones de la literatura, entre otras, de distintos fragmentos de teorías, remiten a concepciones abstractas y universales del sujeto. De este modo, ya en los trabajos de Delia Lerner de finales de los noventa encontramos fundamentaciones consecuentes con las citadas anteriormente. La producción de esta autora es, de hecho, muy relevante en tanto ha sido parte fundamental, en las últimas décadas, de la formación docente en toda América Latina:

Piaget ha planteado que la modalidad adoptada por la enseñanza parece estar fundada en una consideración de las semejanzas y diferencias entre los niños y los adultos como sujetos cognitivos que es exactamente opuesta a la que se desprende de las investigaciones psicogenéticas. Estas últimas han mostrado que la estructura intelectual de los niños es diferente de la de

los adultos (heterogeneidad estructural) pero el funcionamiento de unos y otros es esencialmente el mismo (homogeneidad funcional); sin embargo, al ignorar el proceso constructivo de los alumnos y suponer que pueden dedicarse a actividades desprovistas de sentido, la escuela los trata como si su estructura intelectual fuera la misma que la de los adultos y su funcionamiento intelectual fuera diferente (Lerner, 1996: 4).

Seguimos a José Sérgio Fonseca de Carvalho cuando resalta que el discurso pedagógico, a partir de las investigaciones de la psicología experimental, busca reorientar la producción teórica y las prácticas en educación; así, objetivos educativos y procedimientos didácticos se subordinan a una teoría del desarrollo cognitivo y a una concepción de infancia y aprendizaje que se arroga el estatuto de una investigación científica, supuestamente capaz de imprimir a las teorías y prácticas educativas un nuevo nivel epistemológico y un nuevo desarrollo técnico (Fonseca de Carvalho, 2020: 102). Tal como se ve en la cita de Lerner, las «investigaciones psicogenéticas» habrían ya mostrado la «estructura intelectual» de los niños y, en un salto nunca explicado, esta cifra teórica aseguraría, con éxito, los modos de enseñanza escolar. Incluso si se asumiera que tales investigaciones fueran concluyentes respecto de la psicología infantil —que no lo son, por cierto—, no habría ninguna explicación posible para afirmar que «tales certidumbres» se tradujeran de modo inmediato a la institución escolar, donde operan una multiplicidad de procesos históricos, culturales, sociales, psicológicos e individuales, además de tal supuesta «estructura intelectual básica».

No deja de ser interesante señalar que el modelo experimental, que logró tan poco consenso en la producción metodológica de las ciencias sociales, haya sido introducido de modo tan generalizado en la producción relativa a la educación. Sin dudas, en otras áreas de conocimiento este método ha sido productivo, ya que supone que el resultado de un experimento puede ser extrapolado más allá del caso específico, en tanto se deduce que el resultado obtenido es generalizable a todos los objetos considerados del mismo tipo (Marradi, Archenti y Piovani, 2018: 18). No obstante, este método, aplicado a las ciencias sociales, conlleva límites muy evidentes ya que:

aun las conclusiones más interesantes no pueden generalizarse más allá de cada experimento particular, debido a la artificialidad de las situaciones experimentales y al número muy limitado de sujetos a los que se aplica el experimento [...] en las ciencias sociales no se puede pensar seriamente que los objetos sean intercambiables, y que se pueda estudiar un individuo o una sociedad extrapolando los resultados a cualquier otro individuo o a toda otra sociedad (ibíd.: 21).

Pero, sobre todo, y como se ha venido explicando, las cuestiones educativas no se reducen a «comprobaciones» de «investigaciones empíricas» o a los modos de la «mediación docente» de un saber especializado. La educación, los modos de enseñanza, el currículum, las orientaciones curriculares conllevan siempre un debate ético, político e ideológico; no se agotan, por tanto, en posicionamientos técnicos y científicos. ¿Existe, por ejemplo, una «cifra cognitiva» que justifique *a priori* recortes

curriculares como la inclusión de lenguas indígenas, un recorrido histórico-literario por la Guerra de Malvinas o una jerarquización del rol de las voces femeninas en la poesía argentina? En verdad, el desplazamiento de los contenidos históricos de enseñanza hacia estas esferas determinadas por la despolitización y la deshistorización —referidas como «el espacio privado», la *experiencia*, el placer de la lectura, etc.— dan cuenta de una de las reconfiguraciones del sistema educativo en el marco de las reformas neoliberales.

Si se considera en conjunto la producción relativa a la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, encontramos que, más allá de una crítica hoy aceptada a la «literatura moral» o a la «literatura moralizante» ligada tradicionalmente a la escuela, se revela una continuidad en la creencia de que la literatura posee un plus simbólico, puesto que aporta «cultura», ya sea formulada como «subjetividad» o como «cognición», a los niños. Y esta continuidad, posiblemente, esté dada por «las decisiones de cuño ético y político» que estas perspectivas no explicitan. Por ello, volvamos a Lerner, quien, inmediatamente después del fragmento antes citado, efectúa en el mismo artículo las siguientes afirmaciones:

el tratamiento de la lectura que suele hacerse en la escuela es peligroso porque corre el riesgo de «asustar a los niños», es decir, de alejarlos de la lectura en lugar de acercarlos a ella; al poner en tela de juicio la situación de la lectura en la escuela, no es justo sentar a los maestros en el banquillo de los acusados porque «ellos también son víctimas de un sistema de enseñanza»; sin embargo, no hay que perder todas las esperanzas: en

ciertas condiciones, la institución escolar puede convertirse en un ámbito propicio para la lectura; estas condiciones deben crearse desde antes de que los niños sepan leer en el sentido convencional del término y una de ellas es que el maestro asuma el rol de intérprete y los alumnos puedan leer a través de él. García Márquez tuvo suerte en su escolaridad. Si logramos generar otras condiciones didácticas en todas las escuelas, es probable que tengamos más escritores geniales. Pero esto es sólo un detalle. Lo esencial es otra cosa: hacer de la escuela un ámbito propicio para la lectura es abrir para todos las puertas de los mundos posibles, es inaugurar un camino que todos puedan recorrer para llegar a ser ciudadanos de la cultura escrita. Para esclarecer cuáles son las condiciones didácticas que es necesario crear, hay que examinar ante todo cuáles son las que actualmente obstaculizan la formación de lectores (Lerner, 1996: 4-5).

Así, siguiendo los planteos de la autora, la escuela realiza tratamientos «peligrosos» respecto de la lectura porque incurriría más en alejar a los niños de ella que en acercarlos. Luego, los niños son explicados a la manera de potenciales escritores como García Márquez, en la postulación de «la literatura» como horizonte de llegada para lo que debería ser una «correcta» formación de lectores, ya que la «lectura es abrir para todos las puertas de los mundos posibles, es inaugurar un camino que todos puedan recorrer para llegar a ser ciudadanos de la cultura escrita» (ibíd.). Se parte de la hipótesis de que la escuela y los docentes no se encuentran trabajando de manera correcta para la consecución del objetivo de

formar lectores, también siempre formulados de manera universal, abstracta y en términos de modernización, actualización, puesta al día, etc.

El «buen lector», como objetivo de la enseñanza, es «el ciudadano de la cultura escrita» —las «nuevas instancias de ciudadanía» promovidas por distintos organismos nacionales e internacionales—, cuyo modelo superador sería el lector de literatura. En ese sentido, la escuela debe ser transformada del mismo modo que los docentes y los alumnos; la primera debe generar los «ámbitos» y las «condiciones didácticas»; los docentes deben ser «lectores intérpretes» para los niños y éstos deben ingresar a «mundos posibles» y a «la cultura escrita» para convertirse en «ciudadanos».

Como en el caso de Gustavo Bombini, los eslóganes se constituyen discursivamente a través de una adición de conceptos que superponen fragmentos, mejor dicho piezas, de teorías culturales y cognitivas, muchas veces contradictorias u opuestas entre sí. Delia Lerner (1996), por ejemplo, explica la lectura a secas, pero a través de la figura de García Márquez introduce *la* literatura —en mayúsculas, diríamos—; todo esto en un *continuum* de conceptos nunca explicitados: primero como desarrollo de «estructuras intelectuales», «procesos constructivos» y luego como «caminos» a «mundos posibles» y a la «cultura escrita». En ambos casos se trata de imágenes efectistas cuyo poder persuasivo se aloja en la negativización de la escuela, los docentes y los alumnos, ya que los últimos todavía «no son lectores» y, por ello, todavía no han accedido o ingresado a «la cultura». Además de confundir el campo de la literatura y los escritores —a su vez, un campo muy específico en términos históricos

como fue el del llamado «boom latinoamericano»— con las particularidades de la enseñanza escolar.

En resumen, los docentes y alumnos que no han transitado la «experiencia literaria», la «lectura literaria», la «biblioteca de literatura», la «complejidad de la cognición de los textos literarios», la «lectura como mundos posibles y cultura escrita» no son «lectores expertos» o «autónomos» —otra de las adjetivaciones que suelen utilizarse— o, de modo más anacrónico, «cultos», en cuanto a sus formas de relacionarse con la literatura. Por oposición, se desprende que quienes sí —ellos mismos, por ejemplo— han adquirido o poseen más recursos culturales y cognitivos que quienes no.

Siempre nos quedará París: Michèle Petit en América Latina

En las últimas décadas, la antropóloga francesa Michèle Petit ha sido una de las especialistas en educación más referenciadas en América Latina. No es tanto poner en cuestión su obra —en fin, formas persuasivas e inconsistentes de los eslóganes educacionales— lo que querríamos hacer como interrogarnos sobre el uso encomiástico que se realiza desde estas periferias de sus frases, comentarios casuales y entrevistas. Su eslogan más recurrente, «el derecho a la metáfora», actualiza las históricas visiones degradadas del mundo popular, entramadas, ahora sí, en una retórica progresista que afirma que frente a sujetos aculturados —«los niños pobres»—, la cultura y la literatura los volverán a subjetivar —un modo, en verdad, de redención secular—.

El fenómeno Petit en América Latina no engloba, solamente, una serie de libros o eventos en el área, la reputación de su nombre, la cita inevitable, la bibliografía puntual. Sino que ha sido clave en la conformación de la misma política educativa en términos amplios: cursos de formación docente, actividades de extensión universitaria, proyectos de investigación académica, orientaciones en los diseños curriculares, producción extracurricular, manuales escolares y una multiplicidad de etcéteras establecidos a partir de algunos de sus eslóganes.

Las condiciones de recepción de su obra (aparte del esnobismo implacable de nuestro mundo intelectual) están en la misma Francia contemporánea.¹¹ Porque la producción de Petit es generada en un contexto de alta conflictividad social —que la misma autora llama de «crisis civilizatoria» (Petit, 2014: 162)—. Y es acá, en esta enunciación de clase que responde al campo cultural tradicional, donde Petit reacciona frente a la irrupción de las clases populares de origen árabe y/o musulmán:

vale la pena interrogarse sobre el papel que puede jugar la lectura, y en particular la lectura de obras literarias,

11. Un análisis a contrapelo, que recupera la voz de aquellos a los que la autora francesa omite —sólo aparecen redimidos (borrados en su historicidad) por «la literatura»—, es el realizado por Denis Merklen en *Bibliotecas en llamas. Cuando las clases populares cuestionan la sociología y la política* (2016). Merklen estudia las crecientes vandalizaciones que realizan jóvenes de las periferias urbanas (en gran parte hijos y nietos del ex mundo colonial francés) en las bibliotecas públicas, que atesoran un fuerte mandato civilizatorio en la herencia cultural francesa. Gracias a Merklen descubrí al rapero Kery James. Una de sus canciones parece hecha contra figuras institucionales que representan, como Petit, al campo intelectual francés tradicional: «porque yo soy negro, musulmán, de barrio y orgulloso de serlo,/ cuando tú me miras, tú miras lo que la otra Francia detesta,/ son los mismos hipócritas que nos hablan de diversidad,/ que exprimen su racismo bajo la fachada de laicismo,/ sueñan con una Francia única, con una sola identidad».

en la transformación de las pulsiones destructivas y en la construcción de una identidad singular, mediante la apertura a nuevos círculos de pertenencia distintos a los definidos por el parentesco, la etnia, la religión o el entorno local. No se trata de que la literatura pueda liberar al mundo de sus desórdenes o de sus violencias o baste para la instauración de una personalidad democrática o respetuosa de los otros —no somos tan ingenuos—. Sin embargo, ¿algunas veces puede la literatura contribuir a que los adolescentes se orienten más hacia el pensamiento y menos hacia los actos de violencia? (Petit, 2014: 159).

Encontramos, así, una de las definiciones más acabadas de la mirada etnocéntrica sobre los supuestos beneficios de la lectura de «obras literarias» mediante la afirmación de que pueden colaborar con «la transformación de las pulsiones destructivas y con la construcción de una identidad singular». De esta manera, se postula que la «lectura de obras literarias ofrece la apertura a nuevos círculos de pertenencia distintos a los definidos por el parentesco, la etnia, la religión o el entorno local», ya que se los comprende como limitantes u obstaculizadores para que los «adolescentes se orienten más hacia el pensamiento y menos hacia los actos de violencia».

Me permito una breve fuga sobre uno de los eslóganes más recurrentes (y no privativo, por cierto) de Petit: la literatura como liberadora y, en oposición, el autoritarismo como consecuencia de la ignorancia, la incultura, la barbarie. ¿Cuántas usinas ideológicas de los países centrales, o programas de los organismos internacionales, exportan su doctrina de una sociedad democrática

como desagregada de una serie de valores relativos a la lectura, la cultura, la educación? En verdad, no hay modo de justificar en términos absolutos el argumento de que el «autoritarismo» se desprende de la «incultura»; que la «violencia» derivaría de la «falta de lectura» o el «odio» de la carencia de «subjetividad». Cualquier análisis histórico particularizado, por caso, señalaría que los totalitarismos no necesariamente se contradicen con las tradiciones del «saber culto»; no existe ninguna correspondencia directa entre «libros leídos» y «empatía social».

«Deutsches Requiem» —el cuento de Jorge Luis Borges publicado en *El Aleph* (1949) a pocos años de los Juicios de Núremberg— explica los límites de esta creencia altruista. Borges imagina a un oficial nazi, llamado Otto Dietrich zur Linde, subdirector del campo de concentración de Tarnowitz, que ha logrado su «felicidad» en «años infaustos» gracias a Brahms, Shakespeare y Schopenhauer. Este cuento nos debería prevenir de que las «sutilezas del razonamiento» son compatibles con las atrocidades más inhumanas. Pero, además, tal como han explicado entre otros Max Horkheimer y Theodor Adorno, y como se desprende de «Deutsches Requiem», los totalitarismos modernos son también, al menos en parte, una herencia de la Modernidad y del Iluminismo, de sus *corpus* literarios y filosóficos, de sus utopías y proyectos.

El nazismo es, en verdad, un cruce singular entre Iluminismo y totalitarismo; distintos autores han señalado que la construcción del Estado nazi, inclusive formaciones como las SS —muchas veces entendidas por su «conformación de sectores marginales»—, fueron organizadas por intelectuales y universitarios. Tampoco defendería-

mos el argumento inverso: que los totalitarismos son monstruos inevitables de la razón, ya que no dejaríamos de replicar otro tipo de simplificación de procesos históricos complejos. Es decir, no hay una cifra que defina *a priori* las relaciones posibles entre cultura, pensamiento e ideología política.

Pero volvamos a esos *otros* que Petit sobredetermina por la aculturación, la violencia y la pobreza. Porque si hay un sujeto iletrado en estos discursos educacionales este es, además, un sujeto mudo. Petit lo dice de modo contundente: «muchas personas son arrancadas de sus culturas de origen sin haber podido adquirir otra cultura» (Petit, 2014: 162). Quienes tienen cultura son, entonces, los que no pertenecen a las clases populares. A saber, los especialistas que ocupan los dispositivos educativos en los Estados nacionales o en los organismos internacionales; son ellos, además, quienes les devolverán la cultura o la subjetividad perdida a los niños y jóvenes de las clases populares —actualizando así un antiguo tópico colonial de pueblos ilustrados y pueblos sin historia—. En correspondencia, las clases populares estarían señaladas por «el silencio», «la violencia» y la «aculturación» por causas como «las guerras», «las desigualdades económicas» y «la pobreza». Pero, nuevamente, en sintonía con las políticas de los organismos internacionales, estos discursos educacionales proponen «políticas compensatorias». Es decir, las herramientas de transformación son «subjetivas» a partir de la reposición de «lecturas» y «cultura» que, en todo caso, reponen «subjetividad», «pensamiento» y «lenguaje» a sujetos que son vistos como *tabulas rasas*.

No hay identidad posible, por ende, por fuera de estas políticas compensatorias que proponen los discursos educacionales. Porque, según Petit, las nuevas identidades barriales o territoriales que logran los migrantes son «peligrosas» y se trata de «construcciones míticas»:

Cuando los geógrafos valoran lo cercano, lo «local», encontrando ahí un ambiente privilegiado para «dinamizar la ciudadanía», ¿no están contribuyendo a respaldar, a su pesar, los tratamientos territoriales de la exclusión y los confinamientos que les son propios? [...] Más aún, cuando teorizan en términos de «identidades locales» o de «identidades territoriales», ¿no se arriesgan a cosificar y legitimar construcciones míticas, mucho más cuestionables ya que el desplazamiento es inevitable desde la supuesta «identidad» de tal territorio a la «identidad» de quienes viven allí? (Petit, 2004: 613).

Petit contrapone, por un lado, el «pensamiento» y lo «racional» como espacio de la civilización y, por otro, «lo mítico» como espacio de la irracionalidad y la violencia —conceptos que remiten, claro, a la historicidad eurocéntrica: una Europa idealizada y unas periferias salvajes encabalgadas en una historia unilineal—. Lo no tematizado es el expolio colonial realizado en África y Asia por Francia, que constituye esta situación actual y desde donde enuncia, justamente, la autora; es decir, lo que no se repone es un estado de cosas general que rodea a los acontecimientos, que se presentan a la manera de derivas individuales. No pensemos, sin embargo, que las preocupaciones de Petit sobre la pobreza no son sinceras; en una entrevista, explica:

La pobreza también priva del acceso a los bienes culturales y a todo lo que eso puede representar, como los intercambios que se tejen alrededor de esos bienes. Un bien cultural no sólo es algo que puede hacer bien a cada uno de diferentes maneras, tanto en el ámbito del saber como en el de la construcción de sí, sino que es también un objeto en torno al cual permite intercambiar. La pobreza priva de todo esto y seguro que también de otras cosas que en este momento olvido (Salaberria, 2000).

Edward Said ha caracterizado como uno de los efectos coloniales el hacer silenciar a esos otros sujetos de las periferias sociales y culturales; hace siglos que estos discursos de las metrópolis vienen señalando la «aculturación», la «violencia», el «silencio» de los otros. De hecho, en su análisis sobre la obra de Albert Camus y la experiencia imperial francesa, Said señala como una de sus características que los árabes «no tengan nombre», aparentemente «no tienen historia», no poseen «padres y madres» (Said, 1994: 169-185). Como alguna vez David Viñas les preguntó a los intelectuales frente al expolio colonial: «¿dijeron algo de ese silencio o colaboraron en el borramiento de las huellas que todo eso dejó? ¿Qué son esos profesionales de la historiografía, cómplices o afónicos?» (2003 [1982]: 16).

***El fin de la historia:* reformas neoliberales y emergencia de la didáctica de la literatura**

La escuela es una de las últimas instituciones del Estado en las que aún perdura el proyecto moderno de nación. A pesar de su fragmentación legal y jurisdiccional, del avance decisivo de la empresa privada, del desmantelamiento público y de los edificios cada vez más precarios, de las contradicciones de las políticas educativas, de la pauperización simbólica y material de los docentes, en fin, a pesar de todo, la escuela conserva un ideal de nación. En los actos escolares, en el compromiso de los docentes con sus territorios, en los reclamos sindicales, en la «esperanza» depositada por los sectores popula-

res, en la enseñanza de un cuerpo de saberes que —se supone— debemos compartir todos los argentinos —sin excepción de clase, género, etnia o religión—, ahí resiste, incompleto y asediado, un ideario de soberanía.

No es casual, entonces, la preocupación dominante por reducirla a un engranaje más de la economía de mercado, es decir, por lograr su desaparición como institución totalizadora. Esto se materializa, desde la década de 1970, en la subordinación creciente de la escuela a la red sistémica construida por equipos técnicos, industria editorial, docencia e investigación universitaria y organismos internacionales (entre otros, el BID, el Banco Mundial, la OCDE, la Unesco).

La metamorfosis económica que vivió la Argentina hacia la década de 1990 propició el reacomodamiento casi completo del sistema educativo en virtud de estas directivas globales. Desde 1989, con la Ley de Reforma del Estado, el gobierno de Carlos Menem avanzó con profundas reformas nacionales, disolviendo áreas enteras de su estructura, privatizando empresas clave de propiedad pública, reprimarizando la economía y aprobando las regulaciones y fiscalizaciones de organismos internacionales en la confección y ejecución de políticas nacionales. La Ley Federal de Educación, promulgada en 1993, es un hito más de las mudanzas neoliberales: reforma del Estado, reforma constitucional, reforma educativa. La nueva totalidad discursiva neoliberal es un desguace material y simbólico del Estado. Es, sobre todo, una reforma conceptual: las «sociedades globalizadas» organizan ahora qué se debe enseñar en la escuela.

En el campo educativo hay una reforma conceptual clave: el abandono de la historiografía literaria como paradigma dominante de enseñanza. Un tema del que se ha

hablado poco y nada; cuando se lo ha nombrado, se lo ha hecho en términos de «modernización teórica». Como si *el fin de la Historia*, en su versión escolar, hubiera sido algo inevitable, deseable, superador.

De pronto («¡justo el 31!», diría el tango y ¡justo los 90!, diríamos nosotros), la historia ya no tiene nada que ver con la escuela y la literatura. De pronto, la literatura debe ser enseñada como «placer de la lectura», como «lectura estética», como «experiencia literaria». De pronto, hay una «crisis espontánea» del paradigma historiográfico. ¿No hay, en verdad, nada más? Vamos a decir que sí proponiendo una hipótesis simple: el nuevo ideario neoliberal es incompatible con la historiografía literaria.

En 1995, se establecieron los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la Educación General Básica —los contenidos mínimos curriculares a nivel nacional producidos a partir de la Ley Federal de Educación (1993)—. Es decir, el marco legal regulatorio de la enseñanza en el sistema escolar argentino. La política educativa materializa la ideología dominante: la literatura se reduce a «lo estético» y «lo privado». En dicho documento leemos que el «discurso literario» tiene como finalidad «la necesidad de apropiación y la posibilidad de goce estético» y «transformar» a los alumnos en «asiduos lectores». Se propone una enseñanza ambientalista (por fuera de los cuerpos de saberes tradicionales, tales como el lingüístico y el histórico): «Un texto literario no ha de ser objeto de análisis gramatical y el reconocimiento de autores, estilos, géneros o épocas surgirá de la lectura frecuente de textos literarios y en función de un mayor conocimiento de los mismos» (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995: 36).

La literatura se presenta, así, como «goce estético» —recordemos, por si hubiera algún desmemoriado, en medio de la inédita pobreza producto del Menemato—. Leemos en los CBC: «la posibilidad de *goce estético* con respecto a la gran variedad y cantidad de textos literarios pertenecientes al acervo cultural de las diferentes regiones, del país y de la humanidad» (ibíd.: 36). La literatura como repositorio del mercado global: consumo en las góndolas culturales que importan en «gran variedad» y «cantidad» todo lo que el lector-consumidor desea —local, regional, internacional—. Pero aún más: la literatura como proceso *ab ovo* del lector, es decir, no corrompido por la enseñanza escolar. Un desguace simbólico, en fin, del rol moderno de la Escuela: los profesores ya no enseñan, sino que son mediadores de un saber que, naturalmente, es consumido por los alumnos.

La documentación sobre los discursos educacionales que replican *el fin de la Historia* en la enseñanza de literatura es múltiple. Sobre todo porque para esos años, en Argentina, se conforma el área de la didáctica de la lengua y la literatura consolidándose, entonces, las respectivas cátedras en distintas universidades e institutos de formación. Sus docentes e investigadores, desde entonces, comienzan a participar de distintos congresos y jornadas nacionales dedicados a la especialidad. Según Ángeles Ingaramo, la emergencia de la didáctica de la literatura se da en el marco de las reformas educativas en toda América Latina a partir de los requisitos y lineamientos de los organismos internacionales. Y señala, en correspondencia, que las cátedras universitarias creadas en ese momento se organizan conceptualmente en la «crisis del modelo de historiografía literaria» (Ingaramo, 2015: 208).

La subordinación del área a las reformas educativas se expresa en su doble producción universitaria y ministerial. Uno de los documentos más relevantes es *Fuentes para la Transformación Curricular*, en el que distintos especialistas procuran dar forma a las transformaciones curriculares prescritas por la Ley Federal de Educación de 1993 y los posteriores Contenidos Básicos Comunes de 1995, escritos, como decíamos, a partir de dicha ley. Este documento fue publicado en 1996 por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, durante el segundo gobierno de Carlos Menem. Susana Decibe, entonces ministra del área, escribe el prólogo del documento y resalta el lugar de los «especialistas» como voz autorizada y más acabada para determinar las nuevas orientaciones curriculares. Asegura que la «colección *Fuentes para la Transformación Curricular* constituirá, sin duda, un adecuado material de consulta para el trabajo de los docentes y equipos técnicos que lo lleven adelante» (VV.AA., 1996: 6).

Nos interesa de este documento, en particular, el apartado de *Lengua*, escrito por Gustavo Bombini, quien asume la «crisis» y «caducidad» de la historiografía literaria. Sin ofrecer ningún trabajo de encuestas ni relevamiento escolar —u otro tipo de recolección metodológica— que valide su afirmación y asumiendo la voz de los profesores del área, escribe:

Es conocida por todos los docentes de literatura que trabajan en el nivel de la enseñanza media la pérdida de significación como conocimiento a enseñar que ha ido afectando a la historia literaria. Ya ha sido planteado repetidas veces en el ámbito docente el dilema acerca de si enseñar literatura es enseñar historia de

la literatura o es ponerse en contacto directo y trabajar con textos literarios (Bombini, 1996: 21).

De este modo, se desregulan décadas de saberes y tradiciones de la enseñanza escolar, reducidos ahora a «contactos directos» con la literatura. Es sintomático el tópico de *el fin de la Historia* entendido, también, en una nueva organización del Estado argentino y, a su vez, en los nuevos modos de la formación ciudadana. De hecho, las explicaciones que pone en juego Bombini sobre la historiografía literaria —más que una revisión compleja y pormenorizada de las polémicas de sus usos y apropiaciones desde Ricardo Rojas a David Viñas— es una adhesión automática a las nociones posmodernas en boga en aquel entonces. Es así que se asume que los «conceptos de *totalidad*, *sucesión*, causalidad deben ser revisados» (ibíd.: 23; cursiva nuestra). Si entendemos que las críticas a la totalidad y a la sucesión se enmarcan en los nuevos valores liberales (en la conjunción singular entre posmodernidad y neoliberalismo), se resalta entonces que este documento da cuenta de las emergencias ideológicas de una época. En suma, *el fin de la Historia* es, sobre todo, el fin de un concepto de historia nacional, para de este modo ingresar a la «sociedad global». Es el propio Bombini quien años después retoma esta posición en relación a la historiografía literaria:

El campo de la historiografía literaria no ha gozado de suficiente prestigio en las últimas décadas. La puesta en circulación en las instituciones de formación de profesores e investigadores, sobre todo en las universidades, del programa intelectual de la teoría literaria hirió

de muerte a un paradigma que durante aproximadamente dos siglos se enseñoreó como saber privilegiado acerca de la literatura: la historia literaria como relato de génesis, como suma de biografías de talentos notables, como museo conservador de un canon estático, pero también como espacio de construcción de una nación y de una lengua. En lo pedagógico, el desprestigio del modelo historiográfico también fue importante; se ligaba a una concepción del conocimiento, asociada al saber enciclopédico, la apología del dato, a una lectura superficial, escasa o nula de los textos a favor de una parafernalia paratextual que se constituía como la imagen dominante del saber acerca de la literatura (Bombini, 2018: 38-39).

La historiografía literaria, según el documento, «se enseñoreó como saber privilegiado», es un «museo conservador de un canon estático», produce una «lectura superficial, escasa o nula de los textos a favor de una parafernalia paratextual». Es imposible resignificar una tradición de enseñanza, como la historiografía, a partir de estas imputaciones críticas —que por otro lado dan cuenta de una enunciación ministerial siempre antinómica y teleológica—. Efectivamente, no se buscaba reformular tradiciones escolares sino hacer *tabula rasa*.

El «fin de la Historia», el «fin de los grandes relatos», el «fin de los proyectos políticos». La «fragmentación» y lo «efímero» en cuanto éticas y estéticas de la nueva era que acompañaban a los nuevos modos de acumulación capitalista. Ya en la década de 1980 Fredric Jameson había definido al posmodernismo como la lógica cultural del capitalismo tardío: «borramiento de la Historia»

donde «el pasado como “referente” se ve gradualmente cercado, y poco a poco totalmente borrado, tras lo cual sólo nos quedan textos» (1991 [1984]: 37-38). En realidad, décadas antes, el mismo Jean-Paul Sartre había señalado como característico de las corrientes posestructuralistas —que fueron claves en la formación de eslóganes tales como el del placer de la lectura o la experiencia literaria— su ideario en *le refus de l'histoire* («la negación de la historia»). El abandono de la historia como fuente de las interpretaciones y lecturas es, por tanto, un reajuste ideológico del recambio liberal de fines del siglo XX en el que la «novedad», la «autonomía», el «emprendedurismo», la «vida privada» y las «competencias individuales» reemplazan a todo proyecto social y comunitario.

Estas reformas, sin embargo, no pueden explicarse en un plano local, sino que responden a cambios del capitalismo global. Los organismos internacionales avanzaban sobre los países periféricos definiendo políticas locales que, hasta entonces, habían garantizado la soberanía nacional. Las reformas del sistema educativo, como dijimos, son un hiato con el proyecto moderno de nación. Matías Perla (2021) analiza las reconfiguraciones disciplinares en el área de lengua y literatura en relación a los estándares y requerimientos de organismos internacionales, agencias del Estado, participación de especialistas en educación, ONG y fundaciones.

Perla recupera en detalle distintos documentos internacionales que, desde la década de 1970, establecieron los lineamientos que serían asumidos por las políticas educativo-curriculares en las reformas neoliberales de América Latina. Es decir, lo que hoy descubrimos como «nuestros problemas educativos» fueron, en efecto, pen-

sados por otros. Y si dijimos que el nuevo ideario neoliberal es incompatible con la historiografía literaria, no se trata sólo de una hipótesis desagregada de un análisis empírico de las políticas educativas y los documentos de las perspectivas dominantes del área. La negación de esta fuente de conocimiento soberano fue una de las «nuevas exigencias al currículum» que impulsaron los organismos internacionales.

Perla resalta, entre los distintos documentos que analiza, *El currículum para 1980*, producido diez años antes, en 1970, por países miembros de la OCDE, en el que se discute «qué características debía asumir el currículum de la década de los ochenta hasta los noventa». Resalta que «se trazan directrices de política educativo-curricular en alineación con la necesidad de atender a los cambios económicos y sociales del mundo contemporáneo» (Perla, 2021: 159).

Este documento discute el rol del sistema educativo frente a los contenidos históricos de cada país. En este marco, se impone un mandato modernizador: los especialistas asumen que la Escuela debe aspirar a convertirse en agente de transformación y, por tanto, abandonar su rol como «vehículo de cultura tradicional». Es decir, ya en la década de 1970 encontramos en un documento importante de los organismos internacionales las ideas centrales que se materializaron en las reformas educativas del Menemato. No podemos, por tanto, entender el abandono del paradigma historiográfico por su «tradicionalismo pedagógico», tal y como suele ser explicado. Debemos estudiar sus implicancias ideológicas y políticas de larga duración. Perla, en este sentido, explica que *El currículum para 1980* es un «antecedente crucial de las directrices internacionales vinculadas a las reformas educativas, la

capacitación docente, la centralidad del aprendizaje» y que actualmente encuentra, en Argentina, su recurrencia ideológica y conceptual en «los documentos de política educativo-curricular» (ibíd.: 164).

Uno de los maridajes entre documentos de los organismos internacionales y especialistas locales, según Perla, es el «posicionamiento particular acerca de la disciplina del *curriculum* denominada *idioma nativo*» (ibíd.: 165). La preocupación por desplazar la historia nacional en la enseñanza escolar:

La enseñanza del idioma nativo suscita considerable discusión en torno de un problema básico: ¿debe ser visto como un medio de transmitir la herencia nacional (con fuerte acento sobre la literatura), o poner de relieve la capacidad de comunicación y examinar la función social del lenguaje? [...] Cada vez se reconoce más la importancia de inculcar capacidades de comunicación básica a niños que presentan carencias culturales (OCDE, 1972/1974: 28-29 en Perla, 2021: 165).

El imperialismo educativo inaugura una retórica que mixtura progresismo institucional y supremacía etnocéntrica: los niños con «carencias culturales». Como si estos mismos organismos que realizan expolios económicos sistemáticos a los países periféricos no tuvieran relación con aquellos niños y sus *carencias*. Pero el documento no sólo convierte en carentes a los alumnos, sino que explica cómo hacer de estas *tabulas rasas* ciudadanos del mundo: «inculcar capacidades de comunicación básica». Porque lo que hay que evitar, de una vez y para siempre, es la «herencia nacional».

En fin, *el fin de la Historia* fue un eficaz dispositivo discursivo en una nueva etapa de subordinación política de los países soberanos. Sin embargo, no asumimos que el movimiento histórico se cifró de «arriba hacia abajo» y que los actores escolares, por tanto, se organizaron, de un día para otro, sin resistencias, a estas buenas nuevas de las usinas neoliberales. Contra el entusiasmo de las nuevas políticas educativas, los discursos dominantes del área, los documentos internacionales y los idearios ideológicos de los años noventa, los docentes continuaron haciendo usos y apropiaciones del paradigma de la historiografía literaria.

La lectura de *El Eternauta*, hacia la década de 1990, es un caso revelador. Si bien la reforma educativa, en su expansión del término «literatura» hacia la categoría de «texto», había habilitado el uso de nuevos recursos (por ejemplo, la historieta), el modo en que los docentes comenzaron a ingresarlo en la escuela secundaria puso en evidencia las potencialidades conceptuales e ideológicas de algunos usos y apropiaciones de la historiografía literaria. Años después, este recurso docente sería institucionalizado por los nuevos diseños curriculares organizados a partir de la reforma educativa de 2006 —la vigente Ley de Educación Nacional— y de una valoración social más amplia de la figura del escritor Héctor Germán Oesterheld y, en particular, de su máxima obra.

Sin embargo, a mediados de los años noventa, este debate ideológico estaba aún abierto. La teoría de los dos demonios, recordemos, era dominante, incluso en espacios progresistas que procuraban construir una izquierda democrática, es decir, aceptando el estrecho y estéril espacio de la nueva convivencia política. Por tan-

to, autores como Rodolfo Walsh, Haroldo Conti o el propio Héctor Germán Oesterheld eran sometidos a la crítica por sus posicionamientos políticos (sospechados, todavía, de un pasado violento e irracional a dejar atrás para alcanzar «el nuevo ingreso al mundo» que se auguraba a partir de las reformas económicas y políticas). De hecho, recordemos que la crítica literaria, reorganizada ahora en la *paz liberal* que abrió la posdictadura, cerraba el «caso Walsh» en «el delirio colectivo de la primera mitad de la década del 70» y un «deseo militante de estetizar la muerte» (Sarlo, 1984: 1).

La potencialidad que descubrieron los profesores en *El Eternauta* —en sintonía con algunos pocos *outsiders* intelectuales del Menemato— comenzó a organizar ya no sólo un saber docente sino, sobre todo, un saber social y popular de creciente fuerza política. Una lectura original de la historieta que hacía de la invasión extraterrestre una invasión económica en dos tiempos: la del ciclo liberal inaugurado por Martínez de Hoz y la de los gobiernos neoliberales de Carlos Menem y Fernando de la Rúa.

En los noventa la nieve fue incesante (y fulminante) —en una reversión posible, Pino Solanas imaginaba, en 1998, con *La nube*, mil seiscientos días de lluvia ininterumpida, es decir, cada uno de los días del gobierno menemista—. Pero la memoria histórica, como tantas otras veces, hacía perdurar una épica nacional, aunque fuera en derrota, en exilio, en muerte. Con *El Eternauta* se descubría, otra vez, una lectura política ajena al deseable lector-consumidor: no había «goce estético», sociedades globalizadas, mundos privados. No había *fin de la Historia*. En la figura de Héctor Germán Oesterheld estaban el desaparecido y el militante: el pasado que hablaba a

pesar del silencio obligatorio del terrorismo de Estado. En Juan Salvo se hacía carne, en un cruce de épocas, el héroe colectivo del 17 de octubre y el de la resistencia al neoliberalismo.

¿Entonces no debemos leer los clásicos? Una reflexión sobre el canon escolar

Si han leído el libro de corrido hasta este capítulo —en tal caso, debería declarar, como Paco Urendo, «pido entonces disculpas por la mala impresión, por las exageraciones»— habrá quedado clara mi crítica al pensamiento eurocéntrico, de clase y civilizatorio de los discursos literarios. Qué significa, en fin, el humanismo de las Humanidades, su supuesta condición universal, su certidumbre de ser liberador. Como el crítico Joan Villares, desglosando la obra de Edward Said, afirmamos que las «Humanidades» han sido reducidas a una «única tradición, la europea». Y, a su vez, se ha tematizado a esta tradición europea como si fuese

naturalmente buena, la mejor, la principal, la ejemplar, la central, quedando menospreciadas todas las otras culturas y tradiciones como provincianas y desviantes, más aún, abandonándolas de modo aparentemente legítimo y justificado, tras el dictamen de una especie de autoridad familiar, eficiente, reiterada, aquella que la casta sacerdotal de los profesores reproduce y representa con su indiscutible poder (Villares, 2006: 48).

Pero luego de toda esta deriva teórica, de citas y *contracitas*, de autores y discusiones, de entramados bibliográficos inagotables, un docente —y con razón— podría detenerme, en seco, en medio de la exposición:

—¿Pero, entonces, no *debemos* enseñar los clásicos?

De hecho, es una pregunta que me han formulado, con insistencia, dando clases a maestros y profesores. Maestras que demandan, preocupadas, «¿todo lo que estudié y hago está mal?». Recordemos que la formación docente, en sus versiones canónicas, se basa en la degradación ideológica del docente: en decirle que todo lo que hace lo hace mal y lo seguirá haciendo mal hasta que no se ajuste a lo que el especialista dice que hay que hacer.

Acaso se produzca un encadenamiento aparente entre mis afirmaciones críticas al canon occidental y aquellos discursos —hoy en boga— que afirman que el *corpus* de obras dominantes representa sólo la «ideología eurocéntrica» de los últimos siglos y, tal vez, milenios. Desde estos discursos se supone —acaso con cierta ingenuidad epistemológica— que reemplazando a este canon por otro, naturalmente, sus lectores abandonarán

sus ideologías machistas, racistas o clasistas. Y es así que algunos actores académicos (en general, con poca incidencia y conocimiento del sistema educativo) vienen promoviendo una renovación completa del canon escolar.

No es, por cierto, mi opinión. Asumir, como lo hago, una crítica ideológica al modo dominante de entender la tradición occidental —y los conceptos principales que se desprenden de la misma— no supone una negación al canon escolar. Y me detendré a explicarlo en detalle, ya que es una inquietud sincera de muchos docentes.

El problema del canon, como los otros grandes temas educativos, no se puede formular desde fuera del cotidiano escolar y el trabajo docente, es decir, sin un anclaje material y simbólico en lo que efectivamente viene sucediendo en las dinámicas escolares. En verdad, proponer la renovación total del canon, un hiato para con décadas y hasta siglos de cultura escolar, además de expresar una concepción idealista —aquella que supone que recambios en las ideas dominantes traen consigo cambios espontáneos en la vida social y cultural—, es, sobre todo, una visión teórica que no incluye a los docentes y sus tradiciones de enseñanza.

Tal como los docentes saben, el canon —y, en realidad, todo rito escolar— excede los pareceres individuales (incluso los gustos personales, tan preciados en estas épocas liberales). Es decir, el canon escolar es un *corpus* que espera ser leído y discutido *en* la escuela. Una expectativa ya no sólo de los docentes sino, sobre todo, de los alumnos, que han escuchado a amigos, hermanos y familiares decir que leerán, en algún momento, «El gato negro», «Las medias de los flamencos», *Socorro*, *Borges*, *Fahrenheit 451*, *La Odisea*. Y son los alumnos quienes, muchas veces, exigen

estas lecturas: «¿Qué? ¿No vamos a leer este año el *Martín Fierro*? Si siempre se lee...». Y esto no se contradice con que luego sean estos mismos alumnos los que protesten porque se aburren o no les gustan estas obras (el aburrimiento, por cierto, es otro gran rito institucional).

El ejemplo inevitable es el recambio de cuentos orales propiciado por el mercado editorial (la reversión, por caso, de *Caperucita Roja*). Todo docente que ha leído estas nuevas versiones —siempre «más libres», desde luego, que las tradicionales— ha encontrado a algún alumno que, al escucharla, reclame por la «verdadera versión», aquella que «le contó su mamá».

Sin estos ritos, saberes y tradiciones difícilmente se podría hablar de la escuela, al menos, tal como aún hoy la conocemos: son tan materiales como la disposición de las aulas, la organización de los recreos o el uso de cuadernos y carpetas. Toda propuesta de recambio no debería olvidar que la escuela no fue inventada ayer y que no es propiedad de dos o tres esclarecidos que desde un aula universitaria o desde un despacho ministerial suponen qué sería lo mejor «para los otros».

En síntesis, mi revisión crítica del canon occidental —entendido en aquella versión sobredeterminada por su historicidad eurocéntrica—, no fue hecha en procura de una negación a las Humanidades ni a su universalidad, sino de su superación por una concepción más amplia, compleja y ajustada a la misma historia universal y, en particular, a la historia de un país mestizo como el nuestro. No existe, en fin, un más allá del canon, de la inevitable jerarquización de textos fundamentales.

Pero hay otra salvedad conceptual sobre «la lectura de los clásicos en la escuela». Me refiero al sentido común

que presupone al canon escolar como «conservadurismo» y «tradicionalismo» y a las propuestas de recambio como «vanguardia» y «modernización». Parto así de otro abordaje: aquello que llamamos canon no ha sido construido del mismo modo en las distintas instituciones educativas. El canon escolar, por ende, posee su propia historia, que no es homologable al canon promovido por la crítica literaria argentina, por las cátedras universitarias de teoría y crítica literaria ni tampoco al canon de la didáctica de la literatura y la formación de lectores.

Las críticas universitarias carecen, en general, de un conocimiento empírico de qué es el canon escolar porque desconocen qué se les lee a los alumnos en las escuelas; ignoran, además, que los distintos niveles educativos y jurisdicciones nacionales han hecho cánones escolares relativamente distintos —una comparación fugaz entre qué se lee, en verdad, en un aula de El Sauzalito, en una de Abra Pampa, de Río Grande, de General Pico y de Lomas de Zamora nos salvaría de estas afirmaciones generales y apresuradas—.

Se entiende, entonces, que no comparta las censuras que se suelen efectuar a «la lectura de los clásicos en la escuela», aquejadas, supuestamente, de tradicionalismo pedagógico. De hecho, la crítica a «los clásicos» y al propio canon escolar ha sido central en las mismas perspectivas dominantes del área —en particular, en la emergencia de las reformas neoliberales y la tópica de *el fin de la Historia*—. Se afirmó, así, que se necesitaba de un recambio de textos que promoviera el nuevo mandato moral de la lectura estética o la experiencia literaria. Pensamos, en cambio, «ampliaciones» y no en «reemplazos».

Volvamos, ahora, a la pregunta de si leer o no leer a los clásicos. Existen dos grandes posiciones sobre el tema

—que responden, claro, a tradiciones del saber y a concepciones ideológicas contrapuestas—. Por un lado, aquella que defiende la exigencia de su renovación total y, por otro y de modo opuesto, aquella que promueve la exigencia de la «recuperación urgente» del canon occidental. Ambas posiciones son, en realidad, un debate extraescolar que se proyecta sobre las aulas con una mirada inquisitiva de parte de los especialistas sobre los docentes.

En esta serie, los docentes «conservan» o «degradan» saberes —según la eventual ideología del investigador— por tradicionalismo o ignorancia. Para las líneas que promueven la renovación del canon, los docentes reproducen un canon anacrónico que no se ha actualizado lo suficiente en las nuevas líneas de lectura promovidas por la crítica literaria, el mercado editorial o los especialistas en didáctica de la literatura. Desde el campo opuesto, se afirma que «en la escuela no se leen los clásicos» y, por tanto, que se debería preservar este *corpus* de textos fundamentales. En esta perspectiva, la defensa al canon occidental se manifiesta como hecho moral: la «alta literatura» enseñaría a hablar correctamente, proveería de una gramática para pensar, construiría valores ciudadanos.

Propongo otro recorrido a partir del reconocimiento de los sentidos, valores e ideologías existentes en la escuela para *desde ahí* producir una reformulación crítica posible. En primer lugar, el canon escolar —en contra de aquello que supone a la escuela siempre en términos anacrónicos y conservadores— alberga una serie de obras, contenidos, autores y formas de trabajo que no se reducen al pensamiento eurocéntrico, de clase y civilizatorio que estructura a gran parte de los discursos literarios. Es decir, incluye una serie de visiones de mundo que no se limitan —como

es dominante en el mundo universitario— a los saberes occidentales, las moralidades de las clases medias y el mito de «los argentinos que bajaron de los barcos».

Desde ya, esto se explica, al menos en parte, por diversos fenómenos estructurales de cada institución: la escuela primaria y secundaria, en sus diversas inscripciones territoriales, alberga una importante cantidad de alumnos de clases populares, a diferencia de las universidades. Esta conformación poblacional influye, necesariamente, en la propia cultura escolar y, en particular, en el cotidiano escolar. Por ejemplo, en un curso donde los alumnos hablan guaraní es más probable que esa lengua de algún modo sea recuperada por la institución —de la mano de la preocupación de los propios docentes de incluirla como «contenido» a través de canciones, recetas, relatos, poemas— que en las carreras tradicionales de Letras, en las que los alumnos que la hablan suelen ser pocos y la lengua guaraní, por tanto, es observada más como un problema curricular —a veces, incluso, como algo exótico— y con poca o nula implicación inmediata con el contexto universitario.¹²

El canon escolar ya cuenta con una serie de textos que dan ingreso a mundos mestizos y populares que no res-

12. Esto no significa que el alumnado universitario no sea heterogéneo. De hecho, en las últimas décadas tuvo lugar un ingreso cada vez mayor de alumnos procedentes de clases populares, en particular, a distintas universidades creadas en barrios de las periferias. Sin embargo, este proceso también está presente en las casas de estudios históricas de la Argentina; lo que ha sucedido es que ha habido poca visibilidad de estos nuevos alumnos. En particular, porque las universidades, como sucede por otro lado con todo el sistema científico, sigue sobredeterminada por su preocupación de renovación y actualización teórica en relación a valores y estándares fijados por los centros globales de conocimiento. Es decir, la territorialización y la producción de conocimiento en relación a las necesidades de las comunidades donde se alcanzan las universidades han quedado como una preocupación secundaria frente a lo anterior.

ponden al canon occidental en su historicidad más estrecha. Sólo por citar algunos casos: las llamadas leyendas de los pueblos indígenas —si bien en términos de una *arqueologización* de las mismas—; el cancionero popular y la oralidad criolla; las voces femeninas *avant la lettre* de Alfonsina Storni, María Elena Walsh o de las protagonistas de *La casa de Bernarda Alba*; relatos como «El almohadón de pluma», de Horacio Quiroga o «El escuerzo», de Leopoldo Lugones —que introducen sentidos cosmológicos y criollos compartidos por los mismos alumnos—; el portuñol o la sintaxis jopará en Horacio Quiroga; novelas que forman parte del llamado «realismo mágico» que permiten, asimismo, poner de relieve lo sobrenatural del cotidiano latinoamericano; el *Martín Fierro* o el *Facundo*, que establecen representaciones (y debates interminables) sobre las poblaciones indígenas y criollas; las *aguafuertes* de Roberto Arlt, que resaltan el habla popular rioplatense.

El aula no es el espacio silencioso del ámbito académico. Se caracteriza, al contrario, por el «cállense, chicos»: conversaciones, comentarios, ruidos, chistes, es decir, el diálogo ininterrumpido (o continuamente interrumpido) entre alumnos y docentes (y, a veces, cuando hay una ventana que cae a la calle, con un vecino o transeúnte eventual). El canon escolar también «está hablando» por estas aulas. Contra el entusiasmo renovador y el dispositivo de la novedad, los docentes encuentran en los clásicos —al menos en algunos de ellos— la posibilidad de reflexionar sobre la muerte, sobre quiénes somos, sobre la relación entre padres e hijos, sobre el amor y la guerra. Temas que parecerían quedar lejos para siempre, sin embargo, en el aula reviven con intensidad ideológica y vitalidad apremiante: es más probable que una lectura

con perspectiva de género se desprenda de *Las troyanas*, de Eurípides, o una revisión del «amor romántico» gracias a *Romeo y Julieta*, de Shakespeare, que de folletos *ad hoc* confortablemente deconstruidos.

En este sentido, ahora contra la argumentación de la defensa de la tradición occidental, «los clásicos» ya son parte del canon escolar. En la escuela, desde hace décadas, millones y millones de argentinos leen Sófocles, Shakespeare, Cervantes; también Sarmiento, Quiroga, Borges, Cortázar. De hecho, es más probable que sea un alumno de la escuela secundaria, y no uno universitario, con su saber compartimentado, quien lea en un mismo año (y no decimos bibliografía sobre, sino un libro de) Homero, Shakespeare y Borges.

Pero hago esta salvedad: aquello que se suele llamar «canon occidental» ya no existe como mera tradición libresca; sus obras, sus autores, sus temas son, sobre todo, para decirlo con una fórmula de uso general, «clásicos de la cultura general». O, como escribió Italo Calvino en uno de sus textos más citados, «los clásicos son esos libros que nos llegan trayendo impresa la huella de las lecturas que han precedido a la nuestra, y tras de sí la huella que han dejado en la cultura o en las culturas que han atravesado (o más sencillamente, en el lenguaje o en las costumbres)» (Calvino, 1993: 10).

Se entiende que esta relevancia de «los clásicos» no se limita a un circuito letrado de «grandes obras». *Lo que sucede en la escuela* es la emergencia de esas «huellas», como las nombra Calvino, en la cultura de masas. Como docentes sabemos que si introducimos un tema de mitología griega, al menos un alumno sabrá sobre Zeus, Dédalo o Edipo. La mitología griega se ha reproducido en pe-

lículas, series, dibujos, historietas, libros de divulgación y, sobre todo, en videojuegos que consumen niños y adolescentes. No es la única huella donde el canon occidental se ha hecho *vox populi*: si nombramos «El cuervo», de Edgar Allan Poe; *El viejo y el mar*, de Ernest Hemingway o «La pata de mono», de Jacobs, los alumnos nos harán notar que ya los conocen por *Los Simpson*.

En síntesis, tanto quienes militan la renovación radical del canon como quienes profesan la defensa de la tradición occidental comparten no sólo concepciones abstractas y especulativas del cotidiano escolar sino, además, sustancialistas respecto de las identidades de los alumnos: suponen que sus cánones repondrán la «subjetividad perdida» de niños y jóvenes en situación de «precariedad simbólica». Las aulas, por fortuna, nos muestran una realidad más compleja y menos atenta a arquetipos ideológicos.

10 A modo de conclusión

Cuando empecé a escribir este libro, en tiempos de la alianza de gobierno Cambiemos (2015-2019), a muchos colegas les pareció inoportuno que hiciera una revisión crítica de las políticas públicas y educativas, los diseños curriculares y las perspectivas dominantes en la enseñanza de la lengua y la literatura y la formación de lectores en el marco de un proceso de mercantilización y pauperización del sistema educativo argentino. Por qué, me preguntaban, hacer una revisión de tantas décadas en el contexto inmediato de empobrecimiento salarial (junto con el deterioro aún mayor en la infraestructura escolar) y profundización en la coordinación de políticas acordadas con organismos internacionales (y de dependencia directa con sus estándares y requerimientos). Podría haber parecido discordante con las mismas revisiones críticas que me propuse; sin embargo, creí —y

creo— necesario un análisis exhaustivo de estas perspectivas dominantes —más allá de sus inflexiones más o menos progresistas, más o menos conservadoras— que dé cuenta en su producción ideológica de las recurrencias históricas en un modo de entender a las clases populares y al rol del Estado, en tanto concepciones eurocéntricas, de clase y civilizatorias de larga duración, poniendo de relieve las continuidades y profundizaciones de una política educativa que debe analizarse en décadas y no en la inmanencia de un dato inmediato.

En principio, porque, como se ha señalado, las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, así como las concepciones sustancialistas de las lenguas, se consolidan hacia la década de 1990, en un proceso que comienza en la posdictadura y continúa todavía hoy. Aún más, las reformas educativas planteadas en aquellos años, sin dejar de considerar los ajustes y reformulaciones que se hicieron a partir de 2003, en un relativo contrapeso a la hegemonía neoliberal —como pueden ser algunos aspectos de la Ley de Educación Nacional, sancionada en 2006, y la conformación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)—, han establecido algunas matrices no discutidas, tales como la atomización del sistema educativo, algunos conceptos clave de la enseñanza orientados al mercado y la eficiencia educativa y la disociación entre la investigación y el trabajo docente, en una pauperización simbólica de profesores y maestros a manos de dispositivos pedagógicos que se autolegitiman como únicas instancias válidas de enunciación sobre la escuela, las disciplinas escolares y la enseñanza. A su vez, estas perspectivas dominantes reproducen valores, conceptos e ideologías que niegan

o negativizan fenómenos sociales y culturales relativos a las clases populares. Y si consideramos el fracaso escolar en el marco de sus lógicas intraescolares (modos de pensar la enseñanza, los contenidos de las disciplinas escolares y la comunicación entre docentes y alumnos; la circulación de prejuicios y valoraciones negativas sobre los niños y jóvenes de los sectores populares; entre otras), en especial en la actualización de los preconceptos fundantes de una sociedad clasista y racista, se hace todavía más evidente la necesidad de una revisión de estas perspectivas dominantes.

Este libro no se redujo a revisitar las perspectivas dominantes en una concepción unificada en términos epistemológicos, metodológicos y de tradiciones disciplinares de la enseñanza. Fuimos señalando, en cambio, los encastres entre los distintos actores, perspectivas y tradiciones de conocimiento, deteniéndonos, particularmente, en los eslóganes propios de estos discursos educacionales, en los que, por ejemplo, se define a «la literatura» a través de distintas imágenes cristalizadas, tales como «construcción de conocimiento», «construcción de significado», «capacidad cognitiva», «competencia lectora», «construcción de la subjetividad», «experiencia de lectura», «experiencia única», «experiencia inefable», «mundos posibles», «derecho a la metáfora», «bien cultural», «derecho ciudadano», «ingreso a la cultura escrita», «acontecimiento», entre varias otras, en una enunciación disociada de la realidad escolar y que abona constantemente a desajustes en el trabajo docente al legitimarse no sólo por fuera de una reflexión didáctica sino, además, en un abordaje que valida el conocimiento especulativo y abstracto de la escuela, la disciplina es-

colar, los docentes, los alumnos y el cotidiano escolar en sus distintas manifestaciones.

Estas perspectivas dominantes están sobredeterminadas por una mirada de la escuela que ya ha sido caracterizada por Elsie Rockwell por su construcción «desde arriba», en tanto enunciación pedagógica legitimada que establece una historia documentada de la escuela:

Por ello, aquella versión documentada, oficial o académica, es parcial y produce un efecto ocultador del movimiento real. Esa tradición, por ejemplo, nos ha enseñado a ver en la escuela, dentro de ella, lo pedagógico y fuera de ella —en las causas, efectos o resultados de la escolaridad— lo político. Por su parte, los análisis críticos —reproduccionistas, en particular— incorporan la «transmisión ideológica» al juego pedagógico, pero siguen sin darle lugar a «lo político» dentro de la escuela (Rockwell y Ezpeleta, 1983: 3).

Esta historia documentada de la escuela nos ha enseñado a ver solamente «buenas» y «malas» prácticas en la docencia, «docentes que no leen», alumnos con «competencias insuficientes» para un «desarrollo» óptimo y distintos órdenes de una institución que se percibe sólo como reproductora de un estado de «opresión» e «ignorancia» y que será «redimida» por el «saber de los especialistas». Así, se supone que la institución escolar funcionará sólo cuando los docentes y alumnos se actualicen teóricamente según las retóricas e ideas de los especialistas. Esta historia documentada (en sus inflexiones más o menos reaccionarias o más o menos progresistas) ha ocultado, en cambio, su propia materialidad, es

decir, encubre o ignora sus propias implicancias políticas e ideológicas. Dicho de otro modo, no hay análisis posible del sistema escolar sin examinar las perspectivas dominantes, que son las encargadas del diseño de la política educativa y curricular, de las orientaciones del trabajo docente, de la creación de los eslóganes educativos que operan como sentido común académico y como formas de control y disciplinamiento sobre las otras áreas de saberes (en la legitimación de los contenidos a ser enseñados, en la articulación de los conceptos dominantes que promueven los organismos internacionales o instituciones de peso regional o global).

Estas perspectivas dominantes, de hecho, ocupan un lugar específico y jerárquico en la estructura de reproducción de sentidos hegemónicos en la sociedad, aunque se presenten a sí mismas en términos de «progresismo» y «cambio social». Como señala Terry Eagleton, «el humanismo liberal se redujo a una conciencia impotente de la sociedad burguesa», pero no porque fuera una manifestación puramente externa de esta sociedad, sino porque posee una «relación esencialmente contradictoria con el capitalismo moderno», ya que «forma parte de la ideología “oficial” de esa sociedad y, a pesar de que las “humanidades” existen para reproducirla, al orden social dentro del cual en cierto sentido existe casi no le puede dedicar ningún tiempo» (1998 [1983]): 237). No obstante, no me detuve únicamente a indagarlas como producciones intelectuales en sus implicancias ideológicas generales sino, por el contrario, como un dispositivo pedagógico central en la producción de política educativa basada en concepciones sobre la escuela que podemos caracterizar, siguiendo de nuevo a Elsie Rockwell, como una mi-

rada «desde arriba». Sobre esta noción, en mi análisis de las perspectivas dominantes en Argentina, desagregué un «desde afuera», ya que encuentro otra particularidad de los especialistas en el área: posicionamientos fuertemente especulativos que prescinden, incluso, de las mismas dinámicas institucionales, de sus territorialidades, de las lenguas que se hablan, de los cánones escolares y de todo lo que remite en concreto a las escuelas, al cotidiano escolar y al trabajo docente. Se omiten, entonces, las referencias a instituciones de enseñanza, disciplinas escolares, políticas educativas relativas a sus jurisdicciones, programas de estudio, manuales; todavía menos existe una reconstrucción documental del cotidiano escolar y el trabajo docente a partir de registros, escritos de alumnos, entrevistas, es decir, a partir de un trabajo de campo sostenido en el tiempo. En algunos casos, sólo hay «escenas» que ratifican los mencionados posicionamientos.

Por consiguiente, no me detuve en una indagación pura de las perspectivas dominantes porque hubiera sido otro modo de reproducir esta mirada «desde arriba» y «desde afuera» de la escuela que continuaría sin dar cuenta de su movimiento «desde abajo», del trabajo docente, del cotidiano escolar, de los alumnos, de sus consumos culturales, de sus lenguas, de las consignas escolares, de las reapropiaciones del saber disciplinar que se dan efectivamente en las aulas. En un contrapunto metodológico con estas perspectivas dominantes, avancé en el estudio de las recurrencias del cotidiano escolar y el trabajo docente, en particular respecto de intervenciones de los alumnos, dando énfasis a los fenómenos que relacionamos con la noción de culturas populares.

A partir de las recurrencias que recabamos en nuestro trabajo de campo, validadas por voces de distintos docentes y estudiantes —si bien recortamos como espacio principal de la investigación a la ciudad de La Plata y al sur del Gran Buenos Aires—, destaco una serie de temas para la reformulación de los problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura.

La vastedad y complejidad de este desplazamiento epistemológico, que encontramos iniciado en Carolina Cuesta (2019) en términos de lo que la autora llama «didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica», y que habilita a reformulaciones de los problemas teóricos, a construir sobre la enseñanza de la literatura a partir del cotidiano escolar, nos previene a no considerar nuestros desarrollos como una investigación acabada. Por el contrario, son temas que exigen ser recuperados y profundizados en futuros trabajos colaborativos. Por ejemplo, sobre las lenguas indígenas y variedades del español en correspondencia a los problemas de la alfabetización y la enseñanza de la lengua; el humor popular y la emergencia del cuerpo en la construcción del espacio escolar; los consumos culturales y las apropiaciones de los alumnos de la cultura de masas; los problemas de la enseñanza del mito y la leyenda o de los géneros realista y fantástico en relación a lecturas e interpretaciones de los niños y jóvenes que no convalidan las premisas seculares de algunos conceptos claves de la enseñanza de la literatura; la presencia del barrio como inscripción territorial en el cotidiano escolar. Sólo para señalar los temas principales del libro.

No me detuve, en efecto, en una visión abstracta y especulativa de las clases populares y las culturas popula-

res, sino que las introdujimos con dos objetivos concretos: primero, para describirlas y explicarlas en los contextos educativos; y, segundo, para que su estudio se articule con la producción de investigación didáctica. Producción didáctica, además, que no responde a «la» originalidad de «un» investigador, la didáctica de perspectiva etnográfica, en cambio recupera modos de trabajo llevados a cabo por los docentes *en y desde* el cotidiano escolar, a manera de desarrollos colaborativos entre distintos actores e instituciones. Porque únicamente de este modo se pueden reformular los problemas de la enseñanza, revisar críticamente las políticas educativas y curriculares, para poner en contexto y discusión el trabajo docente, para focalizar en categorías teórico-literarias respecto de relatos, lecturas y escrituras de los estudiantes que no logran, o persiguen, explicar. Es decir, por último, procuré colocar nuevamente en el centro de las preocupaciones didácticas ya no a la autolegitimación de campos, enfoques, perspectivas cada vez más reducidos a la sociabilidad académica, sino al trabajo docente, al cotidiano escolar y a las intervenciones de los alumnos.

Agradecimientos

En la certidumbre de que todo trabajo es una acción colectiva, no puedo dejar de nombrar y agradecer a colegas esenciales para la culminación de tantos años de trabajo. En principio, a los compañeros de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP): Manuela López Corral, Matías Massarella, Malena Botto y Mariana Provenzano. Con esta última colega, además de “estudiar nuestros últimos finales”, dictamos talleres que fueron fundamentales en mi formación, sobre todo en el Arroyo del Gato, que tanto he citado en este libro. Algunos de mis recuerdos más significativos de la docencia se dieron en aquellos años.

Continuo nombrando y agradecimiento: a los colegas de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE), en particular, a María Inés Oviedo, quien me recibió en la institución con miles de enseñanzas, con sensibilidad e inteligencia criolla, para pensar la formación docente; a Matías Perla, con

quien tanto aprendí de políticas educativas y quien realizó, además, sugerencias oportunas para algunas hipótesis del libro. A Luciana Morini, Luisina Marcos Bernasconi, Anabella Poggio, Alejo González López Ledesma y Analía Rosa.

A Adrián Cannellotto, quien me alentó a publicar el libro. En un primer proyecto lo imaginamos como parte del catálogo de UNIPE: Editorial Universitaria donde encontré editores comprometidos y generosos. No quisiera dejar de nombrar a su directora, María Teresa D'Meza Pérez y al querido Juan Manuel Bordón -el Jota Eme-, quien hizo posible que un bodeque de citas académicas se convirtiera en otra cosa. Y posteriormente, a Julián Mónaco que realizó una *labor limae* haciéndole ganar al texto en aliento narrativo.

Este proyecto, en las eternas crisis del sistema universitario -y las eternas crisis de la Argentina- no se logró materializar. Un viejo amigo, a quien quiero y admiro, Carlos Aprea, editor de Pixel, dio una segunda oportunidad al libro luego de leerlo y discutirlo varias veces. En esta última corrección también se sumó la revisión atenta de Gustavo Paolini.

Agradezco a las cientos de maestras con quien he compartido ideas y perspectivas sobre la educación desde el 2014 en la UNIPE. Algunas de ellas, como Silvia Vaamonde, Graciela Cortés, Norma Maldonado, Alejandra Prieto y Silvia Astrada, fueron determinantes para las ideas clave de este libro. Hablar con maestras que enseñan en todas las jurisdicciones del país posibilitó generalizar algunas percepciones sobre el sistema educativo, la alfabetización y la enseñanza de la lengua y la literatura.

A las maestras del Instituto Superior de Formación Superior Nº 24 de la ciudad de Bernal, con quienes re-

flexionamos sobre las lenguas indígenas en sus escuelas, durante cuatro meses, sábado tras sábado, en clases que recuerdo con nostalgia y felicidad. He citado sus registros y observaciones que descubro sumamente originales. También he citado a otras colegas a quienes he conocido en estos años, por ejemplo, a Verónica Scherencov, que me permitió utilizar su registro producto de un curso realizado en el marco del Ciclo de Formación Docente del Plan Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, implementado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD).

No puedo olvidar a los estudiantes que cursan conmigo Didáctica de la lengua y la literatura I en la FaHCE-UNLP. Todos los años realizan observaciones y registros en escuelas de la región. Sus trabajos finales me ofrecen nuevas realidades educativas e inflexiones teóricas ajenas a mis recursivos modos de pensar. ¡Que no suenen tanto los ejes de mi carreta!

Agradezco a ciertos docentes, maestros modernos, de quienes fui su alumno: Andrea Bocco, Abril Trigo, Pablo Semán, Denis Merklen, Alejandra Mailhe. En particular, quiero resaltar la importancia de mis distintas visitas y estadías de investigación desarrolladas en la Facultad de Educación de la Universidad de San Pablo, donde tanto el profesor Valdir Barzotto como la profesora Sandra Sawaya me han recibido y ofrecido nuevas perspectivas del trabajo universitario.

En relación a las lenguas indígenas, Angelita Martínez —directora del Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL) del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (CONICET/UNLP)—, con generosidad, me ha invitado frecuentemente a participar

de múltiples actividades y a inscribir en dicho centro el grupo de estudio que actualmente dirijo bajo el nombre de “Lenguas indígenas y cotidiano escolar”. A su vez, Daniel Rojas Delgado y Carmen Lezcano, desde hace ya muchísimos años, han sido mis *mbo’ehára* en la lengua guaraní; sin sus constantes observaciones y enseñanzas difícilmente hubiera logrado aguzar lo suficientemente el oído para descubrir la fuerte presencia de las lenguas indígenas en el sistema escolar.

Por último, desde 2005, cuando comencé a dar clases hasta el día de hoy, he trabajado con cientos de colegas en jardines, escuelas primarias y secundarias, en institutos y facultades. Imposible nombrar y agradecer a todos. Sin embargo, quiero finalizar repitiendo que este libro es también producto de las charlas infinitas con todos ellos; con mate o café, apurados, escapando para otro trabajo. Llevamos en nuestros cueros las horas, los días, los meses, los años (¡hasta siglos!) trabajados en las escuelas.

Bibliografía

Arguedas, José María

2006 *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, Caracas, Fundación Editorial El Perro y la Rana.

Aguiar e Silva, Vitor Manuel de

1981 *Teoría de la literatura*, Madrid, Gredos.

Arrieta, Rafael Alberto

1935 *La ciudad del Bosque*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata.

Barthes, Roland

2003 *Mitologías* (1957), Siglo XXI, Buenos Aires.

Beigel, Fernanda

2016 «El nuevo carácter de la dependencia intelectual», en *Cuestiones de Sociología*, nº 14, La Plata.

Bombini, Gustavo

2005 *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura* (1989), Buenos Aires, El Lugar.

1992 *Literatura y educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

1996 «Literatura», en VV.AA, *Fuentes para la Transformación Curricular. Lengua*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

2011 «Conferencia de cierre», en *Actas del VI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Salta, SMA Ediciones.

2015 «Volver a “leer” en la escuela», en *Revista Professare*, vol. 4, nº 2, pp. 19-28, Caçador.

2018 «Pasos para la construcción de una historiografía LIJ», en *Kapichuá. Sobre literatura infantil y juvenil*, publicación anual del Cemillij, FHyCS-UNaM.

Borges, Jorge Luis

1996 «*Ragnarök*» (1960), en *Obras completas II*, Buenos Aires, Emecé.

1996 «El otro» (1975), en *Obras completas III*, Buenos Aires, Emecé.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc

2014 *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Broide, Martín

2009 «¡El Pomberito ha muerto! ¡Que viva el Pomberito! Narración, experiencia y literatura en dos escuelas correntinas» en María Inés Palleiro y Fernando Fischman (coords.), *Dime cómo cuentas... Narradores folklóricos y narradores urbanos profesionales*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Bruner, Jerome

1990 *Acts of Meaning*, Cambridge, Cambridge University Press.

Calvino, Italo

1993 *Por qué leer los clásicos*, Barcelona, Tusquets.

Castro, Valeria

2016 «Ñe'ẽpoty, lenguas ocultas y poetas migrantes: bitácora sobre la escritura poética en la escuela secundaria, a partir del contacto con lenguas indígenas», en *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, año 7, nº 13, La Plata.

- Colombres, Adolfo
1984 *Seres sobrenaturales de la cultura popular argentina*, Buenos Aires, Ediciones del Sol.
- Cortés, Graciela Norma
2018 *Alumnos migrantes bolivianos: Pensar la escuela multicultural*, Trabajo Final de Integración de la Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires.
- Cubero, Mercedes y Ramírez, Juan D.
2000 «Bases teóricas para una concepción heterogénea del pensamiento verbal», en *Anuario de Psicología*, vol. 31, nº 1, pp. 3-23, Barcelona.
- Cuesta, Carolina
2019 *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*, San Martín, Miño Dávila-UNSAM EDITA.
- de Diego, José Luis
2003 *¿Quién de nosotros escribirá el Facundo? Intelectuales y escritores en Argentina (1970-1986)*, La Plata, Ediciones Al Margen.
- Delgado, Víctor
2008 *Ñandekuéra: Todos nosotros*, Asunción, Ediciones Néike.
- Duarte, Newton
2011 *Vigotski e o «Aprender a Aprender». Crítica às apropriações neoliberais e pósmodernas da teoria vigotskiana*, San Pablo, Editora Autores Associados.
- Dussel, Enrique
2000 «Europa, modernidad y eurocentrismo», en Edgardo Lander [comp.], *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires, Clacso.
- Eagleton, Terry
1998 *Una introducción a la teoría literaria* (1983), México, Fondo de Cultura Económica.

Eliot, T. S

1992 «¿Qué es un clásico?» (1944), en *Sobre poesía y poetas*, Barcelona, Icaria.

Feldman, Daniel

2010 *Enseñanza y escuela*, Buenos Aires, Paidós.

Fernández, Mirta Gloria

2006 «Darse de bruces con el Pomberito», en ¿Dónde está el niño que yo fui? Adolescencia, literatura e inclusión social, Buenos Aires, Biblos, pp. 53-67.

Fernández de Kirchner, Cristina

2019 *Sinceramente*, Buenos Aires, Sudamericana.

Flores, Celedonio

1975 «Arrabal salvaje» (1929), en *Antología poética*, Buenos Aires, Ediciones del Sol.

Fonseca de Carvalho, José Sérgio

2001 *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*, Porto Alegre, Artmed.

2020 «Teoría y práctica en la formación de profesores», en *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, año 10, nº 20/21, La Plata.

Gambini, Hugo

1999 *Historia del peronismo. El poder total (1943-1951)*, Buenos Aires, Planeta.

Garguin, Enrique

2009 «“Los argentinos descendemos de los barcos”. Articulación racial de la identidad de clase media en Argentina», en Sergio Eduardo Visacovsky y Enrique Garguin (comps.), *Moralidades, economías e identidades de clase media. Estudios históricos y etnográficos*, Buenos Aires, Editorial Antropofagia.

Geertz, Clifford

2003 *La interpretación de las culturas* (1973), Barcelona, Gedisa.

Giroux, Henry

1990 *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.

Harari, Yuval Noah

2015 *Sapiens. A brief History of Humankind*, Londres, Vintage.

Hazlitt, William

1968 «La ignorancia de los doctos» (1818), en AA.VV., *Los románticos ingleses*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Heine, Heinrich

1982 *Los dioses en el exilio en Istor* (1853), Barcelona, Bruguera.

Hernández, José

1971 *Martín Fierro* (1872-1879), edición crítica a cargo de Carlos Alberto Leumann, Buenos Aires, Estrada.

Hidalgo, Bartolomé

1992 *Cielitos y diálogos patrióticos* (1821), Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Ingaramo, Ángeles

2015 «Importación de teorías literarias y conformación de la Didáctica de la Literatura en la Universidad argentina», en *Telar. Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos*, nº 13-14, Tucumán.

Jameson, Fredric

1991 *Ensayos sobre el posmodernismo* (1984), Buenos Aires, Ediciones Imago Mundi.

Jara, Rosa Isabel

2011 «La literatura: ¿punto de partida o punto de llegada?», en *Actas del VI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Salta, SMA Ediciones.

- Kaufman, Ana María
2007 «Qué enseñamos» y «Cómo comienza la alfabetización», en Kaufman, Ana María (coord.), *Leer y escribir: el día a día en las aulas*, Buenos Aires, Aique, pp. 17-64.
- Kaufman, Ana María; von Wuthenau, Celina; Marguery, Marcela y Zaidenband, Andrea
2007 «El día a día en las aulas: actividades habituales», en Kaufman, Ana María (coord.), *Leer y escribir: el día a día en las aulas*, Buenos Aires, Aique, pp. 89-135.
- Kuasñosky, Silvia y Szulik, Dalia
1995 «La “barra de la esquina”: violencia y exclusión social», en *Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales*, año 4, nº 6-7, Santa Fe.
- Lerner, Delia
1996 «Es posible leer en la escuela», en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 17, nº 1, Buenos Aires.
- Lévi-Strauss, Claude
1976 *Tristes trópicos* (1955), Buenos Aires, Eudeba.
- Lezcano, Carmen y Rojas Delgado, Daniel
2018 «Contar la lengua: relato de una experiencia con la enseñanza del guaraní», en *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, año 9, nº 16, pp. 50-60, La Plata.
- Lienhard, Martin
2003 *La voz y su huella*, México, Ediciones Casa Juan Pablos.
- López Corral, Manuela
2016 «Prácticas de lectura y escritura en los RPG (Role Playing Game) y las Creepypastas», en AA.VV, *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*, La Plata, E.

Lucas, Marcela Fabiana

2004 «Una experiencia en Ciudad Evita: revalorizando el contacto de lenguas guaraní-castellano y la diversidad cultural», en AA.VV., *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Mailhe, Alejandra

2017 «Creencias y supersticiones en conflicto: visiones de la religiosidad popular en la Argentina de entresiglos», en *Orbis Tertius*, vol. 22, nº 26, La Plata.

Marradi, Alberto; Archenti, Nélida y Piovani, Juan Ignacio

2018 *Manual de metodología de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Melià, Bartomeu

2011 *Mundo guaraní*, Asunción, Servilibro.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

1995 Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Montes, Graciela

2006 «La verdadera educación sólo se da persona a persona», entrevista de Judith Gociol en *El Monitor de la Educación*, nº 8, Buenos Aires.

Nieto, Facundo

2010 «Escuela media, canon y consumos culturales. Reflexiones en torno a las últimas décadas de educación literaria», en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. VII, nº 7, pp. 123-142, Buenos Aires.

Otero, Mariana

2017 «Si los docentes no leen, son incapaces de transmitir el placer de la lectura», entrevista a Emilia Ferreiro, edición electrónica, *Otras voces en educación*.

Panesi, Jorge

2000 *Críticas*, Buenos Aires, Norma.

Perla, Matías

2021 *Ciclo de políticas del área Lengua: definiciones curriculares para la formación y el trabajo docente en la educación primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1979-2019)*, tesis de doctorado de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Petit, Michèle

2004 «Les pays lointains de la lecture», en *Ethnologie Française*, vol. 34, pp. 609-615.

2014 «¿Por qué incentivar a los adolescentes para que lean literatura?», en *Enunciación*, vol. 19, nº 1, pp. 157-167, Colombia.

Provenzano, Mariana

2015 «Aproximaciones a escritos ficcionales en clases de literatura», en AA.VV, *Ingresos a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de La Plata: Investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura*, Buenos Aires, Dunken.

2016 «Presupuestos acerca de las prácticas de lectura en documentos oficiales de la provincia de Buenos Aires: sobre canon, literatura y experiencia», en AA.VV, *Lectura y escritura como prácticas culturales: La investigación y sus contribuciones para la formación docente*, La Plata, Edulp.

Quereilhac, Soledad

2010 *La imaginación científica. Ciencias ocultas y literatura fantástica en el Buenos Aires de entre-siglos (1875-1910)*, tesis de doctorado de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Quiroga, Horacio

2002 «El almohadón de pluma» (1907), «El paso del Yabebirí» (1918) y «Los precursores» (1929), en *Cuentos*, Buenos Aires, Losada.

Rama, Ángel

2004 «Rodolfo Walsh: la narrativa en el conflicto de las culturas» (1974), en Barrenechea, Ana María *et al.*, *Ficciones argentinas. Antología de lecturas críticas*, Buenos Aires, Norma.

- Ramos, Jorge Abelardo
2014 *Crisis y resurrección de la literatura argentina* (1954), Buenos Aires, Peña Lillo / Continente.
- Ribeiro, Darcy
1995 *O Povo Brasileiro*, San Pablo, Companhia de Letras.
- Rivera Cusicanqui, Silvia
2010 «Orgullo de ser mestiza», *Página 12*, edición electrónica.
- Rockwell, Elsie
2009 *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
2012 «Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar», en *Educação & Sociedade*, vol. 33, nº 120, Campinas.
- Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa
1983 «La escuela: relato de un proceso de construcción teórica», en *Revista Colombiana de Educación*, nº 12.
- Said, Edward
1994 *Culture and Imperialism*, Nueva York, Vintage Books.
2004 *El mundo, el texto y el crítico*, Barcelona, Debate.
- Salaberria, Ramón
2000 «Entrevista a Michèle Petit», en *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, nº 23, Buenos Aires.
- Sarlo, Beatriz
1984 «Una alucinación dispersa en agonía», en *Punto de Vista*, nº 21, Buenos Aires.
1995 *Borges, un escritor en las orillas*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Sarmiento, Domingo Faustino
1977 *Facundo* (1845), Caracas, Ayacucho.
2011 *Educación popular* (1849), Buenos Aires, Unipe: Editorial Universitaria.
2011 *Conflicto y armonías de las razas en América* (1882), Buenos Aires, Terramar.

- Soares, Magda
2016 *Alfabetização: a questão dos métodos*, San Pablo, Contexto.
- Souza Patto, Maria Helena
1999 *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*, Casa do Psicólogo, San Pablo.
- Temporetti, Félix
2006 «Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza», en *Revista Itinerarios Educativos*, año 1, nº 1, Santa Fe, pp. 89-102.
- Todorov, Tzvetan
1980 *Introducción a la literatura fantástica*, México, Premia.
2007 *La conquista de América. El problema del otro* (1982), México, Siglo XXI.
- Veiravé, Alfredo
1976 «El almohadón de plumas: lo ficticio y lo real», en Flors, Ángel, *Aproximaciones a Horacio Quiroga*, Caracas, Monte Ávila.
- Villares, Joan
2006 «Edward W. Said y la reflexión sobre Europa», en *Recerca. Revista de pensamiento y análisis*, nº 6, pp. 37-63, España.
- Viñas, David
2003 *Indios, ejército y frontera* (1982), Buenos Aires, Santiago Arcos.
- Viotti, Nicolás
2010 «El lugar de la creencia y la transformación religiosa en las clases medias de Buenos Aires», en *Apuntes de Investigación del CECYP*, nº 18, Buenos Aires, pp. 39-68.
- VV.AA.
1996 *Fuentes para la Transformación Curricular*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Walther, Juan Carlos

1964 *La Conquista del Desierto* (1947), Buenos Aires, Círculo Militar.

Zunini, Patricio

2014 «Somos hijos de los viajes que otros hicieron antes», entrevista a Beatriz Sarlo, en *Eterna Cadencia*, edición electrónica, Buenos Aires.

* Los fragmentos que corresponden a las referencias bibliográficas en francés, portugués e inglés fueron traducidos por el autor, exceptuando las citas del libro *Alfabetização: a questão dos métodos* (2016), de Magda Soares, que fueron traducidas por Alejo González López Ledesma y Luciana Morini.

Palabras iniciales.....	9
1. Clases populares, clases cotidianas.....	17
El Pomberito en la esquina del barrio.....	17
¿Crear o reventar? Una breve reflexión sobre la psicología escolar.....	33
Los que no bajamos de los barcos: las clases populares van a la escuela.....	43
«¿Dónde están los hermanos?»: el gótico donde no hay castillos.....	51
«Zarpada de negros»: sedimentos civilizatorios y diferencias étnicas en el cotidiano escolar.....	57
2. Cuando una ventana da a una calle de barrio.....	75
3. Escatologías escolares: cuentos de humor, de terror y de muerte.....	99
«El almohadón de pluma», cuento realista	99
La risa de todas las escuelas.....	106
4. ¿Dónde están los indios?.....	113
Arqueologización identitaria o ser lo «suficientemente» indio.....	113
«Mba'e la porte, chamigo?» Guaraní en la gran ciudad.....	116
Lenguas indígenas en el sistema educativo del Gran Buenos Aires: un estudio de caso.....	125

5. Tarea escolar: mitos y leyendas.....	145
Lo que me contó la abuela: narraciones migrantes	145
«Lo vimos al Pomberito y punto»: discursos educacionales y clases populares.....	161
Mitos y leyendas en las políticas educativas.....	169
6. Teoría literaria, literatura y porteñocentrismo.....	181
7. Eslóganes educacionales, clases populares y escuela	193
¿Y qué es la literatura? «Una materia de la escuela».....	193
¿Cuántos libros hay en el hogar? El déficit cultural versión siglo XXI.....	202
Eslóganes y reformas educativos y pauperización docente.....	209
Siempre nos quedará París: Michèle Petit en América Latina	220
8. El fin de la Historia: reformas neoliberales y emergencia de la didáctica de la literatura.....	227
9. ¿Entonces no debemos leer los clásicos? Una reflexión sobre el canon escolar.....	241
10. A modo de conclusión.....	251
Agradecimientos	261

