

La crítica literaria en la escuela secundaria

Cintia Di Milta¹

Resumen

Un objetivo central de los profesores de letras es socializar las prácticas literarias que han adquirido en su formación en el aula de literatura, por eso, el docente puede y debe mostrarse como lector e investigador de las prácticas lectoras de su comunidad.

El presente trabajo tiene como objetivo considerar dos casos en los que la investigación se socialice en la escuela secundaria. El primero es la lectura de un cuento de Martín Kohan, "Muero contento", el segundo es un corpus que vincule *El matadero* de Esteban Echeverría con *Los cautivos* de Martín Kohan.

Palabras clave

Martín Kohan-escuela secundaria- crítica literaria

Abstract

One of the main objectives of literature professors is to socialize their practise gained throughout their educational background. This is the reason why professors can and should be, not only readers but also researchers of the reading practices taking place in their own communities.

This paper aims to consider two different texts in which researching is socialized in high-school classrooms. The first one is Martín Kohan's short story, "Muero contento"; the second one belongs to the same author, "Los cautivos" but it is analysed together with Esteban Echeverría's "El matadero".

Keywords

Martín Kohan-high school- literary criticism

Introducción

Un desafío enorme al que se enfrentan los profesores de letras cuando comienzan a ejercer su profesión es la dificultad de valerse de la crítica literaria que han ejercitado durante su formación en la didáctica de la literatura. Esta imposibilidad se traduce en un excesivo énfasis en lo temático que tiene como resultado caer en los cuestionarios de comprobación de lectura y comprensión de texto.

Un objetivo central de la labor docente es socializar las prácticas literarias en el aula, por eso el docente puede y debe mostrarse como lector e investigador de las prácticas lectoras de su comunidad. Es importante tener en cuenta que la escuela constituye una oportunidad privilegiada de adquisición de capital cultural para vastos sectores de nuestra sociedad y, considerando que las competencias lectoras son adquiridas sólo en los intercambios culturales y sociales, se impone la pertinencia de su estudio en el ámbito escolar.

El presente trabajo tiene como objetivo considerar dos casos en los que la investigación se socialice en la escuela, sabiendo que es "la gran ocasión" (Montes 2006). Se intenta llevar a cabo un proyecto basado en la socialización de un cuento de Martín Kohan, "Muero contento" (1994), y de un corpus que vincule la lectura de *El matadero* de Esteban Echeverría con *Los cautivos* (2000) de Martín Kohan en la escuela secundaria.

¹ Es estudiante avanzada del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Perteneció desde el 2010 al grupo de Estudios sobre Teoría y Crítica Literaria. Trabaja como profesora en escuelas públicas de la ciudad de Mar del Plata. cdimilta@yahoo.com.ar

La crítica llevada a la didáctica

Las dificultades para integrar los conocimientos adquiridos en la formación docente han sido estudiados con detenimiento por la investigadora Analía Gerbaudo. En esta detallada investigación, ha observado clases en escuelas secundarias y analizado manuales escolares y otras publicaciones de orientación al docente. En líneas generales, ha detectado tres metodologías recurrentes en los docentes egresados de la universidad:

Una tendencia *aplicacionista* que reduce la teoría a una “caja de herramientas” (Panesi) y de secuencias metodológicas que, puestas en bloque sobre los textos, hacen lugar a ejercicios de reconocimiento (de categorías, figuras). Cuando se “aplican” estas grillas, entre otras cosas, se aprende el concepto en cuestión, pero por lo general esa información no se valora ya que sólo se la emplea para resolver pseudoproblemas escolarizados que, tanto en la escuela como en la universidad, no llevan a preguntas o conjeturas sobre los textos, reducidos a la condición de “ejemplo”. Este tipo de “análisis” que no persigue otro fin que la *detección* ya que en ningún momento la descripción de los procedimientos se integra en una lectura, deja como residuo el haber *diseccionado* gratuitamente el texto, olvidado en su condición de artefacto artístico. Este *diseccionismo-deteccionista*, altamente determinado en su secuencia y, por lo tanto, previsible, ha dominado los niveles primario y medio de nuestro país. Los docentes que lo practican son, en su mayoría, egresados de instituciones de nivel superior. (2011)

Las metodologías *aplicacionista*, *diseccionista* y *deteccionista* impiden una visión global del texto ya que las preguntas por los procedimientos terminan convirtiendo la lectura en un medio para explicar algún concepto. Intentando soslayar estas prácticas, intentaremos plantear dos casos de lectura crítica en la escuela, centrando el acento en un “más allá del lenguaje” –en palabras de Barthes (1987)- donde no sólo nos ocupemos del lenguaje en su función de comunicar y expresar, sino en el lenguaje en su finalidad estética.

Primer paso: elección del texto

La primera decisión que debe tomar el docente es qué texto leer en la escuela. Esta decisión está atravesada por entidades condicionantes: por un lado, los Diseños Curriculares que no solo “recomiendan” ciertas obras sino que brindan un marco, que orienta al docente a decidir entre determinadas “cosmovisiones” en el caso de la Provincia de Buenos Aires. Otro factor importante es el material con el que los docentes disponen en las bibliotecas escolares. El Ministerio de Educación también resuelve qué libros enviará a las escuelas y en muchas oportunidades el docente deberá elegir entre el material que tiene disponible en las bibliotecas porque muchos alumnos no poseen los medios para adquirirlo.

Otra tensión que se pone en juego es la determinación de cuáles son las obras “de calidad” literaria. A este respecto el escritor y profesor Martín Kohan se muestra concluyente:

... no estoy de acuerdo con esa idea que dice: “No importa qué, pero que lean”. Porque también se deforma a un lector. Si un texto es un mal texto y está mal escrito y está mal construido, y, un personaje está mal trabajado, la escuela no lo tiene que admitir; porque no solo se trata de formar lectores: se trata de formar buenos lectores. Y no creo que el camino que empieza con un mal libro termina algún día en Borges (...) La escuela tiene que administrar un canon, separar buena literatura de mala literatura, sin remordimientos. (2007: 22).

El desafío entonces es buscar un texto que tenga calidad literaria. Sin embargo, se plantea el problema sobre cuál sería la definición de buena literatura; en la opinión de Martín Kohan esta cualidad se asocia a los textos bien escritos, bien construidos, con personajes bien trabajados. Naturalmente, el valor de cierta obra no deja de ser un constructo donde cada docente imprimirá su apreciación personal.

Otro factor a considerar, si el objetivo del docente es desestructurar las lecturas normalizadoras en la escuela, es utilizar textos que presenten extrañamiento, textos alterados, extrañados y sacados de la normalidad (Amado). A este respecto Marcela Carranza apunta que debemos pensar en ofrecer a los estudiantes “libros desafiantes, que pongan en jaque sus anteriores experiencias con los textos”(Carranza). Esto se relaciona con un movimiento que no debe ser centrípeto sino centrífugo; partir de la confianza en las posibilidades imaginativas de los alumnos, en sus capacidades para manejar lo novedoso, para construir y pensar mundos posibles permitiendo abrir el canon de lecturas a toda clase de géneros y autores.

Por todas estas razones que venimos enumerando hemos elegido el cuento “Muero contento” de Martín Kohan, publicado en el año 1994 en el libro del mismo nombre. Por un lado, presenta un desafío para el lector porque implica un lector activo y atento. Por otra parte, puede encontrarse en las bibliotecas de las escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires porque fue publicado como cuadernillo en el plan “Leer por leer”. Además, y esta es la razón principal por la que lo elegimos, es un texto rico para explorar por los desafíos lingüísticos y retóricos que plantea.

Una postura crítica llevada a la escuela

El relato se ocupa de las últimas horas del Sargento Cabral, el narrador en tercera persona adopta el punto de vista del soldado que se halla profundamente desconcertado en el campo de batalla y escucha que “alguien” lo llama. Aunque no se lo nombre, el lector repone que el personaje que está “debajo del caballo blanco y no sobre el”, es el General San Martín. Consideramos como postura crítica que este relato contiene una versión opuesta a la oficial, ya que en esta se recuerda al sargento como un hombre valiente que murió por defender al general y, como “cuenta la leyenda”, profirió como últimas palabras la máxima: “*Muero contento, mi General, hemos batido al enemigo*”. En el cuento, en cambio, notamos un soldado confundido y profundamente triste, visión contraria a la imagen con la que se lo pretendió inmortalizar.

En esta línea, “Muero contento” entronca con otras narrativas históricas de los años noventa que reescriben la historia de próceres como Juan Manuel de Rosas en *El farmer* (1994) o de Juan José Castelli en *La revolución es un sueño eterno* (1998) de Andrés Rivera. Estos relatos se caracterizan por mostrar una faceta más humana de estos

personajes, con un fuerte acento en los sentimientos, sin caer en maniqueísmos, donde la escena historiográfica se traslada al ámbito privado e íntimo.

La Literatura cuando se inscribe en el terreno de la historia produce fisuras y genera una escritura disidente a la docta visión oficial. Con el fin de poner en diálogo estas dos visiones propusimos introducir la lectura del cuento leyendo “La marcha de San Lorenzo”, texto con el que muchos alumnos están familiarizados y hasta lo han memorizado en la escuela primaria. La elección de este intertexto también implica una postura crítica. Además, es elegido con el fin de facilitar la lectura del cuento ya que si los lectores no reconocen quién es “Cabral”, a quien se nombra en la primera oración, no podrán reconocer este pacto de lectura que supone el conocimiento de la historia oficial. La introducción facilita la entrada al cuento pero sin la necesidad de que el docente reponga toda la información. Los estudiantes pueden realizar sus propias asociaciones, convirtiéndose en lectores activos.

Hasta aquí hemos esbozado algunas consideraciones que tienen que ver con lo temático. Sin embargo, la razón por la que elegimos un texto de Martín Kohan es por su búsqueda de una escritura que diga algo sobre el mundo, pero que sobre todo esté diciendo algo sobre el lenguaje. “Muero contento” es un texto que difícilmente puede abordarse desde las clásicas preguntas escolares de: narrador, personajes, tiempo, espacio, introducción-nudo y desenlace. El efecto de lectura supera ampliamente estos encasillamientos porque es un relato que vuelve sobre sí mismo, desconcierta; la forma en la que está narrado produce en el lector lo mismo que está sintiendo el personaje: desorientación, confusión y sensación abrumadora. Vamos a detenernos en este efecto de lectura para proponer una situación áulica que considere la conexión crítica-didáctica que problematizábamos al principio.

La propuesta llevada al aula

Este guión de clase ha sido llevado a cabo en un aula de literatura de cuarto año. Está relacionado con la propuesta del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires de cosmovisión épica². Con el fin de vincular lo temático con la manera en que está narrado realicé una línea divisoria en el pizarrón, en la primera columna puse como título: “qué se dice” y “cómo se dice” en la segunda. Después de la lectura de “La marcha de San Lorenzo”, en la primera columna copié la información que fuimos recabando: hay una guerra: la batalla de San Lorenzo, Cabral fue un soldado heroico, miembro de los granaderos, San Martín es el general. En la columna de “cómo se dice” los chicos manifestaron que es una canción, que tiene palabras difíciles y maneras de decir poéticas, música y rima. En este momento fue pertinente abordar la intencionalidad del texto. ¿Con qué fin ha sido escrito? ¿Por qué creen que le pidieron que lo memorizara en la escuela? Los chicos concluyeron que es una marcha, “música de militares”, que el memorizarla tuvo

² El diseño curricular de literatura para cuarto año de la Provincia de Buenos Aires especifica que la visión épica no significa simplemente abordar un corpus de textos de la épica clásica o las sagas arcaicas en lengua española; sino que se trata ante todo de favorecer un diálogo con otros textos de diversos géneros y épocas atravesados por los rasgos tradicionalmente constitutivos de la épica como la construcción del héroe, del tiempo, del espacio, de la voz narrativa, entre otras. Asimismo esta propuesta podría también enmarcarse en la cosmovisión realista propuesta para el quinto año del secundario. Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 4º año. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la provincia de Buenos Aires.

que ver con la intención de promover el amor a la patria y dijeron que también le habían hecho dibujar un granadero gigante. En el caso de “Muero contento” en la columna de “cómo se dice” los alumnos manifestaron “repite mucho”, “siempre dice lo mismo”, “se hace pesado”, “me confunde”. A partir de esto, pudimos vincularlo directamente con lo que está ocurriendo en el texto, el personaje se encuentra confundido y dando vuelta sobre lo mismo, el narrador intenta dar cuenta de esto en el lenguaje.

Otro punto importante que tuve en cuenta en la puesta en común tiene que ver con la manera en la que el narrador introduce a San Martín. Las preguntas acerca de cómo se lo nombra al prócer, o qué dichos se le atribuyen, destacaron que “no lo dejan muy bien parado” y que “aparece diciendo malas palabras”. También se habló del uso humorístico cuando dice: “de qué color es el caballo blanco de San Martín”, única vez en el texto en la que se lo nombra. Los alumnos concluyeron que con esto “se quita importancia al personaje”.

En otro orden, releí algunas afirmaciones del personaje como “van a pensar que soy un maricón” “qué dirían si ven a un soldado llorando” y pregunté qué pensaban respecto a esto, posibilitando la reflexión acerca del estereotipo masculino. Algunos alumnos lo relacionaron con una anécdota que había ocurrido el día anterior, varios alumnos realizaron una broma a un compañero, le dijeron que unas personas lo estaban esperando para pegarle. Los demás se burlaban porque él no se animaba a salir. Esta anécdota llevó a la reflexión acerca de los estereotipos, si tienen sentido o si estamos de acuerdo con ellos. Esto fue valioso porque el relacionar la lectura con un hecho de la vida cotidiana se le asignó un valor “la escuela tendrá más sentido para el alumno si no se disocia de la vida social” (Bautier y Bucheton).

La crítica en la escuela: Los cautivos de Martín Kohan

En el quinto año del diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires se propone la lectura de textos de “cosmovisión realista”. Teniendo como meta la confección de un corpus de lectura, proponemos en este proyecto una intertextualidad entre *El matadero* de Esteban Echeverría y *Los cautivos* de Martín Kohan. La intención de esta puesta en común es notar en qué sentido el narrador del libro de Kohan imita al narrador del Matadero. Apuesta compleja, pero realizable puede redoblararse también proponiendo la escritura “a la manera de”. A partir de la elección de un tema los alumnos pueden imitar a estos narradores utilizando los mismos procedimientos.

Primera entrada: los paratextos

Los cautivos fue publicada por Editorial Sudamericana junto a una serie de biografías con el subtítulo “El exilio de Echeverría”. La tapa muestra una foto del escritor en color sepia y una estancia de fondo. Sin embargo, la obra se aparta de los cánones de novela histórica tradicional, y los de biografía. Por empezar, Echeverría hecho personaje es un ser sin voz, una silueta sin nombre observada a lo lejos por los peones de la estancia. Solo puede inferirse que este personaje es Echeverría por el subtítulo del libro, que en las ediciones posteriores fue suprimido, y por la mención a la estancia Los Talas, dato que puede reponer algún lector más informado. Un primer ejercicio puede ser la lectura de los paratextos y la vinculación con la biografía.

Una mirada atenta a los procedimientos

La anécdota en esta novela queda eclipsada por los modos particulares que adopta la voz narrativa; siempre ostentosa y cargada de subjetividad se coloca desde el punto de vista de un ilustrado que ataca, menosprecia y se burla de los peones. En la descripción de sus costumbres, se resalta la vulgaridad, chabacanería e ignorancia de estos sujetos. La animalización de los personajes es total.

En la primera parte de la novela, intitulada “Tierra adentro” la estrategia discursiva que más fuertemente opera es la hipérbole y tiene como resultado la clausura de la verosimilitud. A medida que el narrador castiga, animaliza y rebaja a los peones, se produce un efecto contrario donde el sujeto de la enunciación queda desprestigiado. El recurso es llevado al extremo mediante aclaraciones innecesarias marcadas entre paréntesis que no agregan información, sino que aumentan los juicios valorativos. Algunos ejemplos son: “(No teniendo normas, razón ni religión, mal podían los paisanos pensar en tales términos. Son palabras con que nosotros traducimos las suyas, para poder así entender mejor) (Kohan 1994:53) o “(Entendamos inteligencia en las proporciones correspondientes a estos seres tan básicos) (51)”.

La hipérbole logra desplazar y problematizar la dicotomía civilización y barbarie, porque la ruptura de la verosimilitud lleva al cuestionamiento del narrador, en tanto estereotipo del ilustrado. La postura moralizante del hombre culto, sin embargo, tiene fisuras, ya que adopta los modos de decir de los personajes que critica; es decir, al cuestionar al otro cultural se termina mimetizando con él. Hace uso de giros lingüísticos que se apartan de la lengua estándar, como puede ser llamar a los personajes “la Luciana” o “la Moure”. También utiliza símiles cercanos al imaginario rural en las comparaciones y utiliza el mismo vocabulario chabacano que objeta, como: “el peso descomunal de sus tetas grades como niños, de su barriga desbordada, y de su culo de vaca” (37). Las formas de decir del narrador no se distancian del universo cultural que supuestamente critica, en estas fisuras se cuestiona la hegemonía del discurso del poder.

Por otro lado, la voz narrativa involucra frecuentemente al lector atribuyéndole opiniones y haciéndolo partícipe de sus afirmaciones. Con esta complicidad forzada el lector se ve empujado a cuestionarse su propio lugar frente a la impostura ilustrada.

Como surge de esto, hay una apuesta por retomar las voces hartamente exploradas en nuestra literatura que tenían como foco subrayar un discurso instruido opuesto a la barbarie descripta. La estrategia en Kohan es emular el discurso de Echeverría en *El matadero*, pero llevándolo al extremo. Mediante la hipérbole busca una superación del maniqueísmo, parodiando el discurso ilustrado, utilizando las maneras de decir del otro cultural y lo animaliza hasta convertirlo en un imposible.

La presencia de Echeverría en el texto tiene conexiones con los estudios críticos que Kohan ha realizado sobre el autor. De hecho ha editado un libro en colaboración con Alejandro Laera sobre Echeverría. Para Kohan, Echeverría es ante todo, y para la posteridad, un escritor, un hombre de letras y destaca la potencia de su figuración. Tal como se ha observado en Borges, su postura crítica está tematizada en *Los cautivos*, ya que lo único de Echeverría que tenemos es su figura de escritor, el personaje no tiene voz, sino a través de su obra. En la novela, sus atributos subsisten en la personalidad tenaz de

Luciana. Mediante la imitación, el maniqueísmo de “El matadero” es exasperado y llevado al extremo y la ironía es convertida en hipérbole.

Después de este análisis, necesario para tener en claro qué es lo que queremos proponer en el aula, podemos centrarnos en apuntar al análisis del discurso en el aula de literatura. En la lectura es importante centrarse en la adjetivación, las descripciones, el tono que utiliza el narrador, procedimientos como la hipérbole y la ironía. Sin embargo, no tendría sentido el *deteccionismo* de estos recursos sino tienen como fin la comparación entre los textos elegidos y la indagación de la contradicción entre lo que se critica y las formas que adopta el narrador para llevarlo a cabo.

Un ejercicio que puede ser de utilidad es la reproducción de los procedimientos narrativos. Se han observado muy buenos resultados cuando los alumnos “imitan” a los narradores centrándose en algún procedimiento destacado, como por ejemplo, la hipérbole³. Esta ejercitación es valiosa porque los alumnos se convierten en escritores de literatura partiendo de modelos. Esta práctica se aleja de la tradicional visión de escritura asociada a la inspiración, donde la práctica es considerada como un don que tienen unos pocos. En este tipo de ejercicios la escritura está asociada al proceso, donde a partir de una situación hipotética se escribe “a la manera de”.

Como hemos esbozado, el primer paso al que se enfrenta el docente es la necesidad de que ejerza la crítica de los textos que propone, valiéndose de las herramientas que ha ejercitado durante su formación. Luego, puede mostrarse como crítico de los textos que propone en el aula de literatura, provocando desafíos mediante lecturas extrañadas, confiando en las habilidades de los alumnos y evitando descalificar a los estudiantes. El análisis textual es vital para abandonar los análisis meramente temáticos que no reconocen los textos literarios como artefactos estéticos.

Bibliografía

- Amado, Elba. “Hacia una didáctica social: la formación del lector” en *Didáctica de la lengua y la literatura*.
- Barthes, Roland (1987). *El grado cero de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, Roland (1988) “El discurso de la historia”, en *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona: Paidós.
- Bautier, Elizabeth. y Bucheton, Dominique (1997). *Las prácticas sociales del lenguaje en la clase de francés ¿Qué desafíos? ¿Cuáles procesos?* En Repéres. I.N.R.P.
- Berg, Edgar (1996). “La literatura como historiografía”. En *Revista de estudios hispánicos*. Universidad de Puerto Rico.
- Cañón, Mila; Hermida Carola y Stapich, Elena (2007). *Lectores reales y lecturas escolares*. Ponencia del décimo Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. Los caminos de la lectura. Buenos Aires.
- Carranza, Marcela. *Algunas ideas sobre la selección de textos literarios* en www.imaginaria.com.ar.

³He observado muy buenos resultados con un ejercicio sobre “Cabecita negra” de Germán Rozenmacher. Planteada una situación hipotética donde una persona se siente invadida por un intruso, los alumnos producen un texto imitando esta “mirada que desdén” del narrador del cuento.

- Chambers, Aidan (2007). “Resaltar” en *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México, Fondo de Cultura económica.
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 4º año. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la provincia de Buenos Aires.
- Gerbaudo, Analía (2011). “Las teorías literarias en las aulas de literatura (o nuevos apuntes sobre cómo usar una lupa)” *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Homo Sapiens: UNL.
- Kohan, Martín (1994). *Muero contento*. Beatriz Viterbo.
- Kohan, Martín (2000). *Los cautivos*. Sudamericana.
- Kohan, Martín (2007). “Hay que quitar la mala literatura en la escuela sin remordimientos”. *El monitor*, 14. 22-23.
- Montes, Graciela (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Rivera, Andrés (1998). *El farmer*. Buenos Aires. Alfaguara. Buenos Aires.
- Rivera, Andrés (1996). *La revolución es un sueño eterno*. Editorial Planeta. Buenos Aires.