

DAR A ESCUCHAR

¡ARRIBA LAS MANOS DE TODOS LOS NEGROS! REVISIONES DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA ENTRE LA GAUCHESCA Y LA CUMBIA VILLERA

MARIANO DUBIN¹

PALABRAS CLAVE: LITERATURA – ENSEÑANZA – GAUCHESCA – CUMBIA VILELRA – CULTURAS POPULARES

RESUMEN

El trabajo tiene un doble objetivo: por un lado, poner de relieve las complejas formas en que se manifiestan en el cotidiano escolar las *diferencias étnicas* de un país que, poco y mal, ha asumido aquello que no ingresa en su ideario de lo *argentino* como *uropeo*: el repetido sintagma de “los argentinos bajamos de los barcos”. Por otro lado, recuperar un recurso historiográfico que los docentes ya vienen instrumentalizando: la leve *variación* y *actualización* del ingreso de letras de cumbia y cumbia villera para la enseñanza de la literatura. La propuesta pone en diálogo los problemas de la enseñanza de la literatura argentina del S XIX y principios del XX con las voces que se presentan en el aula: las referencias obsesivas al color de la piel, las letras de cumbia villera y música urbana contemporánea, la figura federal del Gauchito Gil, las lenguas indígenas. Además describe un modo de trabajo docente que se presenta como recurrente y constituye un fenómeno de larga duración en las tradiciones de enseñanza de la literatura. El enfoque teórico -inscripto en la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica (Cuesta, 2019)-, recupera y

¹ Mariano Dubin (Universidad Pedagógica Nacional / Universidad Nacional de La Plata). Doctor en Letras. Investiga temas relativos a la alfabetización, la enseñanza de la lengua y la literatura, las culturas populares y el sistema escolar. Ha realizado un post-doctorado en la Facultad de Educación de la Universidad de San Pablo (Brasil). Es Coordinador Académico de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria en la Universidad Pedagógica Nacional donde dicta los espacios curriculares Historia de la alfabetización y Alfabetización y enseñanza de la lectura y la escritura. En la Universidad Nacional de La Plata, es Profesor Adjunto a cargo de la materia Didáctica de la Lengua y la Literatura I y dirige la revista *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Contacto: marianodubin@gmail.com

sistematiza el trabajo docente como un *a priori* epistemológico para proponer posibles reformulaciones: ampliaciones del canon, ingresos de perspectivas teóricas, nuevas propuestas didácticas, innovaciones curriculares.

INTRODUCCIÓN

Los docentes suelen apelar a ejemplos de la vida cotidiana para explicar complejas realidades sociales y culturales para describir un concepto denso de una teoría o para señalar la vitalidad contemporánea de una idea. Esto no significa, por cierto, un *empobrecimiento* de la enseñanza. Por el contrario, muestra un acercamiento a los saberes teóricos no disociados de las experiencias de los alumnos. En este marco, se indagará sobre “aquello” que queda fuera 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 (Garguin, 2009). Las comparaciones históricas entre los *gauchos, indios y mulatos* del siglo XIX y los *cabecitas negras y descamisados* del siglo XX llamamos *diferencia étnica*² plantean un encabalgamiento de sujetos históricos que supone preguntarse por ¿Qué problema teórico estamos abordando, en efecto, 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? Por ejemplo, lo vemos con la recurrencia discursiva de la palabra “negro” que implica insulto y familiaridad. Esta multiplicidad contiene contradicciones, polisemias y complejidades como vemos por ejemplo en frases como *no seas negro; qué indio que sos; dale, negro, prestame esto; che, negro; qué negra esta piba*. Sobre el recurso anteriormente descrito, hemos ejecutado una variación en el marco de la materia *Literatura* que dictamos en distintas escuelas secundarias de las ciudades 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. A saber, la figura del “mal color” de la que habla el primer poeta gauchesco Bartolomé Hidalgo, a principios del siglo XIX, puesta

² Estamos utilizando con deliberada *ambigüedad* el término *diferencia étnica* ya que es el modo impreciso con que muchas veces se presenta en el cotidiano escolar. Mucho más aún en las zonas urbanas y, en particular, del Gran Buenos Aires donde los flujos migratorios son múltiples y los mestizajes culturales no se organizan, necesariamente, hacia la referencia de una “identidad”. No obstante, los alumnos recurren deliberadamente a señalar una marca mestiza o indígena que no se reduce al flujo unilineal con que generalmente se entiende la Argentina en relación al ciclo de cultura occidental. Esta ambigüedad, no obstante, no significa que no se puedan sistematizar en su reconocimiento fenómenos tales como las lenguas indígenas, las narrativas orales de origen criollo o indígena, las cosmologías y religiosidades mestizas, etc. Sólo indican una ambivalencia que es importante reflejar en la misma descripción del fenómeno social y no simplificarlo en modelos prototípicos de subjetividades sociales. Cf., Dubin, 2019.

en serie con el motivo *100% negro cumbiero* que instaure 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”³. Por eso consideramos importante el ingreso que presentamos de la letrística de la cumbia villera en términos de *continuación, ampliación y reformulación* y no en una clave de *recambio y exclusión* en contraposición al abordaje dominante a partir de la emergencia de la figura del especialista y su reposición ideológica en el campo de la educación a través de las reformas liberales, ha constituido una mirada “desde arriba” y “desde afuera” en relación con la cultura escolar, el cotidiano escolar y el trabajo docente (Cuesta, 2019; Dubin, 2019). En correspondencia, aquellos desarrollos didácticos que se desprenden de las distintas perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura proponen sus abordajes didácticos desde un *grado cero* de la enunciación teórica, como si el sistema educativo debiera reconfigurarse a partir de cada “novedad teórica”.

CIVILIZACIÓN Y BARBARIE: LA LITERATURA ARGENTINA ENTRE “EL MAL COLOR” Y EL “100% NEGRO CUMBIERO”

En “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 del campo a la ciudad*, a poblar las periferias de las grandes

3 Hemos abordado con detenimiento las posibilidades de entender en conjunto la literatura gauchesca y la letrística de la cumbia villera en un trabajo anterior, cf., Dubin, 2016. Por otro lado, la propuesta de ampliación del canon no es, por cierto, algo novedoso. Ya desde la década de 1960, como bien señala Matías Massarella, con los estructuralistas argentinos, hubo novedosas articulaciones entre análisis formalistas e indagaciones históricas. Es clave señalar esta investigación de Massarella porque se corre del dispositivo de la novedad característico de los estudios didácticos -es decir, aquel que borra tanto la historicidad de la disciplina escolar como de sus indagaciones didácticas-. Es así que en un detenido análisis de los materiales didácticos de Lacau (1966), Lacau-Rossetti (1973) y Bratosevich y Rodríguez (1971), Massarella descubre en estos estructuralistas argentinos operaciones de conservación y renovación de la disciplina escolar y de su enseñanza sumamente significativas como “actividades lectura y escritura específicas destinadas a la enseñanza de la poesía, en las que observamos una presencia relativa del género poético con consignas que dan continuidad al modelo de enseñanza anterior (enciclopedista, historiográfico) en convivencia con nuevos conceptos de la teoría literaria, principalmente de la tradición formalista, como el concepto de función poética” (Massarella, 2017: 66). Y, en particular, sobre la ampliación del canon explica: “la apertura del canon literario tradicional a otras poéticas como las de vanguardia o a otros objetos culturales como el cine, la televisión o la música, permitieron diversificar propuestas de enseñanza y entender la formación literaria en el marco de una más amplia formación cultural” (2017: 66).

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 en cuanto 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 caso, 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 de *El 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 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 en “los festines de carne chamuscada o de vísceras crudas”, “el alarido y el saqueo”, “jinetes desnudos”, “la hediondez”, etc.

De hecho, son imágenes de *degradación civilizatoria*, pero, además, de la tematización de una estructura de sentimiento organizada por el *miedo al malón*: el hombre blanco puede ser asaltado, súbitamente, en su integridad social, moral, económica por estos “seres oscuros” que proliferan en las periferias sociales de la patria. Ha sido Domingo Faustino Sarmiento, en *El Facund*, 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, 1845/1977: 23).

No son representaciones sociales inventadas por Sarmiento, por el contrario, estas representaciones están organizadas en toda una red tópica surgidas en las relaciones centro/periferia mundial constituidas, primero, en el proceso colonial americano y posteriormente consolidadas en la expansión del imperialismo decimonónico alrededor de todo el mundo. Fue así que, hacia mediados del siglo XIX, se mediatizaron estas nuevas relaciones de poder en redes de discursividades que establecieron la dicotomía civilización/barbarie como fundante para pensar las relaciones humanas ya no sólo *sociales* sino, sobre todo, *raciales* que instrumentalizó la organización moderna del Estado argentino. Es así que las representaciones sociales sobre el mundo popular y americano signadas por “lo atávico”, “lo bárbaro”, “lo anacrónico”, “lo salvaje” devienen en enunciados estatales. Se establece así un discurso sobre lo diferente y lo imposible de asimilar para una cultura nacional moderna y eficiente (Viñas, 1982/2003: 51). Y que, en todo caso, como explica David Viñas, constituyen la obsesión liberal de la *indofobia* característica del roquismo argentino que, al articularse con el carácter autoritario del estado oligárquico, lo transforman en la primera fase de la acumulación capitalista criolla (Viñas, 1982/2003: 29)⁴.

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 nacional⁵. Siguiendo a Marc Angenot (2010), 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 en cuanto una estructura de *lo posible*, de *lo decible* y *lo enunciable* en una época, en *un estado de sociedad* que los organiza.

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

4 Este “proceso civilizatorio” que explica David Viñas (1982/2003) en el contexto de América Latina, es parte de un movimiento de escala global organizado por las ideologías imperiales de las distintas metrópolis que establecen razas y roles coloniales en el nuevo modo de acumulación imperialista. Desarrolla Edward Said: “Hubo una virtual unanimidad de que las razas sometidas debían ser gobernadas, que ellas eran *de hecho* razas sometidas, en tanto una raza merece y ha ganado de manera consistente el derecho de ser considerada la raza cuya principal misión es expandirse más allá de sus propios dominios” [la traducción es nuestra] (Said, 1994: 53).

5 El enunciado de Julio Argentino Roca está tomado de su “Orden del día” del 26 de abril de 1979 que es citada íntegramente por Juan Carlos Walther en su libro *La Conquista del Desierto* publicado originalmente en el año 1947, cf., Walther, 1947/1964: 587-591. En relación a la cita de Sammartino proviene del libro *Historia del peronismo*, tomo I, de Hugo Gambini (pp. 291).

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 como *Cumbia 420 pa' lo' negro'* tal como repite L - Gante o la constante apelación a *los negros* de la Mona Jiménez.

En la *cumbia villera* encontramos una centralidad en sus temas en referencia a *lo negro*. Este juego entre origen social y origen étnico -en una *negrura* que se constituye, sobre todo, en relación con los patrones sociales y culturales de las clases medias y altas entendidas como *chetas*- nos ha permitido contrastar, por un lado, a toda aquella literatura que pone en juego la *estructura del miedo* que describimos anteriormente sobre ese otro que podrá atentar, de modo repentino, la armonía del ciudadano. Es decir, colocar como contraste a este discurso dominante de la *otredad*, aquellos poemas y letras que hablaron en primera persona de *lo negro, lo indio, lo gaucho, lo mestizo*. Todas categorías que arrastran, por cierto, la nunca clara *diferencia étnica* en la Argentina.

En correspondencia, hemos puesto en diálogo el “mal color” del que habla Bartolomé Hidalgo -un poeta, recordemos, él mismo negro o mulato (Rama, 1982: 44-58)- con los recurrentes enunciados de *lo negro* en la cumbia villera y, a partir de este tópico, reconstruir diversas continuidades que podríamos señalar. Sólo para nombrar una, entre otras tantas, la judicialización del pobre y del negro por su propia condición de *pobre y negro*. Por ejemplo, citemos a Bartolomé Hidalgo cuando en su *Diálogo patriótico interesante*, del año 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 saltador / 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 función. / ¿Y esto se llama igualdá? / ¡La perra que me parió!” (Hidalgo, 1821/1992: 49-50)

Además de recursos tales como la explicación de términos del español rioplatense de origen gaucho, la contextualización de las guerras de independencia y del artiguismo o la presentación de esta estrofa del poema en su versión canción -que fuera musicalizada por Alfredo Zitarrosa en el año 1970-, también hemos podido ver este tópico de “la ley es tela de

araña”, más allá de su continuidad en la poesía gauchesca -recordemos un sólo ejemplo en los versos de José Hernández de “La vuelta” (1879), donde en el 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, 1879/1971: 478).

Un encabalgamiento conceptual posible de algunos temas de la gauchesca son una serie de letras de la cumbia villera que expresan una enunciación desde un *sujeto periférico* (un desplazamiento del *gaucho* al *guacho*) y centradas, a su vez, en la cuestión de la justicia en una sociedad de clases fuertemente estructurada en concepciones racistas. A señalar, “Plata no hay” de Meta Guacha o “Quieren bajarme” de Damas Gratis. En esta última letra, por ejemplo, leemos una serie de claves para detenernos desde otras referencias y contextos 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 cambiadero / me subís a tu patrullero. / Porque si un negro corre dicen que se robó / vamos a llevarlo preso que algo se afanó, / si un cheto lo hace: *jno, no!* / Ese pibe no robó”.

Nos preguntamos entonces ¿quiénes son aquellos *negros* a los que remite, una y otra vez, la cumbia villera? La ampliación y complementariedad con el canon: las presencias de las lenguas indígenas en el cotidiano social⁶, 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 / periferia en la cultura nacional, las enunciaciones plebeyas de los sujetos subalternos, la circulación de tópicos culturales de larga duración.

ZARPADO DE NEGROS: LA EXPERIENCIA POPULAR EN EL COTIDIANO ESCOLAR

6 Sólo señalemos 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. Cf., Dubin, 2018.

Los intercambios verbales que se dan en el aula con los alumnos en relación con 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 alumnos. Nuestro trabajo docente se ha desarrollado, mayoritariamente, en escuelas de las periferias urbanas de la ciudad de La Plata y el Gran Buenos Aires⁷. Es así que en nuestras clases de literatura hemos recurrido a una pregunta que cifra en el juego social contemporáneo lo que ya se ha observado en Hidalgo, Sarmiento, Hernández, Borges o Rozenmacher: ¿qué suponen que sucedería si un joven con rasgos de los que solemos nombrar como “morochos” decidiera caminar por el centro de la ciudad o por un barrio de clase media alta o clase alta?

Los alumnos, generalmente, reponen distintas experiencias donde la policía detiene a “jóvenes morochos” justamente por ser *morochos* y caminar por un lugar donde *no hay morochos o no debe haber morochos* -el tópico del “mal color” de Hidalgo o “si un negro corre” de Damas Gratis-. Estos sentidos que despliegan los alumnos nos han permitido reintroducir, desde otro registro, las variaciones del tópico de *civilización y barbarie*. Esto es, en aquella arbitrariedad policial se descubre un *sedimento civilizatorio* donde se observa con aún mayor claridad los encadenamientos históricos propuestos anteriormente en el *corpus* literario.

En el cotidiano escolar, *indio* y *negro* son algunos de los insultos más recurrentes -sin asumir, necesariamente, estos insultos 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.

7 Nos referimos a las instancias donde hemos sido nosotros mismos docentes del nivel secundario del sistema educativo. Ya que nuestras investigaciones -a partir de diversos trabajos de campo, a intercambios continuos con docentes, a la realización de entrevistas etnográficas, a lecturas de registros y otros materiales recolectados del cotidiano escolar, etc.- se extienden a todo el país. Esto se debe a distintos proyectos de investigación en los que hemos participado o dirigido tanto en la Universidad Nacional de La Plata como en la Universidad Pedagógica Nacional. Con este fin, si bien recortamos metodológicamente un espacio bien específico de nuestra investigación, los argumentos e hipótesis presentados en este artículo se piensan en sus posibilidades de generalización -con sus respectivas particularidades a considerar- en gran parte de las escuelas en contextos periféricos de las grandes ciudades de Argentina.

El sintagma *zarpado de negros* pone de relieve la tensión entre un cotidiano escolar (y social) donde emerge como recurrencia tópica lo que hasta ahora nombramos como *diferencia étnica* y unas enunciaciones oficiales y dominantes. “Zarpado” se desprende del recurso del *vesre* lunfardo argentino, es decir, aquel que provoca una metátesis en las sílabas de una palabra; en este sentido zarpado se origina en *pasarse* y suele significar “pérdida de control”, “abundancia en algo”, “extralimitación personal”⁸ Y “zarpado de negros” es, de hecho, una frase que escuchamos dando clases en la primera escuela en que trabajamos por unas pocas semanas en el año 2008 en la *favela de Tolosa* en la ciudad de La Plata.

Los alumnos solían escuchar música a todo volumen, las escuchamos y les propusimos, entonces, transcribirlas para luego ponerlas en diálogo con la poesía gauchesca, especialmente con la de Bartolomé Hidalgo y José Hernández. Comenzamos así un trabajo de alfabetización⁹ y de enseñanza de la poesía. Fue en una de estas clases que una alumna nos comentó que no teníamos *pinta* de haber enseñado en una escuela *así*. “¿Cómo así”, le preguntamos. “Así, *zarpada de negros*”, dijo produciendo la risa inmediata de todos sus compañeros.

Consideramos, por tanto, que no es suficiente enunciar la heterogeneidad cultural sino comenzar a sistematizarla como parte de la producción didáctica, ya que lo que se descubre en las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores es que lo heterogéneo se expresa en un modo puramente enunciativo pero donde no se avanza en un estudio sistemático de las lenguas indígenas, las variedades del español, los consumos culturales, las religiosidades mestizas, los repertorios narrativos criollos, entre distintos fenómenos que emergen en el trabajo docente y dialogan con los problemas de enseñanza de las disciplinas escolares. Esta “disociación” es una consecuencia de una producción didáctica *disociada* del cotidiano escolar.

Les comentamos a los alumnos que ambos poetas habían participado de las guerras populares lideradas por los caudillos y que habían compartido el ideario federal. Un alumno, entonces, nos preguntó qué era el federalismo. Conocer, efectivamente, la *heterogeneidad*

8 Cf., *Diccionario del habla de los argentinos* (2008).

9 Señalamos la cuestión de la alfabetización porque es otro de los temas poco documentados en la escuela secundaria. Hemos relevado un importante número de alumnos que ingresa a su primer año sin haber sido alfabetizado en la escuela primaria. Sobre una revisión del rol de las políticas educativas, la psicogénesis y las perspectivas dominantes sobre la alfabetización, cf., Cuesta, 2019.

cultural de las clases populares argentinas y no detenerse en su sola enunciación (“la diversidad”) nos permitió re-solidarizar estos dos espacios que estarían, en principio, disociados. Además de reponer perspectivas y datos históricos pudimos recurrir 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 en las esquinas al Gauchito Gil. A partir de la imagen de este santo, fuimos señalando una serie de características propias -no olvidemos que el Gauchito Gil está vestido como gaucho federal-. Además, una de las historias que más se narra sobre su origen es que fue un desertor de la guerra del Paraguay a causa de no querer matar a sus “hermanos”.

La experiencia demuestra 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 los problemas de la enseñanza de la literatura: la ampliación del canon con la introducción de la letrística popular; la introducción de figuras como el Gauchito Gil que nos permite tematizar la experiencia cosmológica tan presente en el cotidiano popular y repensar así la enseñanza de los “mitos y leyendas”; la recuperación de un enunciado tan recurrente en clase (como el de *los negros*) para organizar un recorrido complejo y amplio por las tópicas y retóricas dominantes en la historia social argentina.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Para finalizar, quisiéramos detenernos en este enunciado de *zarpada de negros* ya que nos permite sintetizar algunas ideas que introdujimos en este artículo como una primera aproximación al tema sobre las tensiones entre las *diferencias étnicas* y los *blaqueamientos escolares*. Encontramos una matriz indígena y criolla estructurante de diversos fenómenos populares (relatos sobre seres sobrenaturales, experiencias cosmológicas, religiosidades mestizas, lenguas indígenas y variedades del español) y su omisión en la política educativa y curricular pero, asimismo, en las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura.

La *diferencia étnica* tal como aparece en el cotidiano no es casual: en los saberes pedagógicos se suele *sustancializar* estos fenómenos relativos a las culturas populares¹⁰. No negamos, por cierto, que existan espacios comunitarios e indígenas donde las identidades se formulan de modo más propositivo y manifiesto. Pero ni aún en dichas comunidades se da en términos absolutos. Aún menos en comunidades migrantes, mestizas, periféricas de las grandes ciudades, en particular, del Gran Buenos Aires.

Por tanto, estamos proponiendo un recorrido teórico que sortee dos tipos de abordajes epistemológicos. Por un lado, aquel que *sustancializa* “lo popular” al descubrirlo 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. Por otro lado, aquel que subsume todo proceso social y cultural nacional al *mito de la inmigración europea*, es decir, donde lo indígena y lo criollo es un *eco pretérito* del siglo XIX. Justamente el recorrido que realizamos por el cotidiano escolar, la enseñanza del tópico civilización y barbarie, el ingreso de las letras de cumbia villera, las voces de los alumnos apelando a *lo negro* nos muestra 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 y sus reformulaciones contemporáneas. La enseñanza de la literatura, en suma, no está por fuera de este mismo nudo en que se entrama la experiencia nacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV (2008). *Diccionario del habla de los argentinos*, Emecé, Buenos Aires.

Angenot, Marc (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Borges, Jorge Luis (1949/1996). “Historia del guerrero y la cautiva” en *Obras completas I*, Emecé, Buenos Aires.

Cuesta, Carolina (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*, Miño Dávila / UNSAM EDITA, San Martín.

10 De hecho, esta *sustancialización* es observable en el proceso teórico dominante, en distintas disciplinas de las ciencias sociales y humanas, de constante *reificación* que deposita sobre “lo popular” contrapuestas “herencias simbólicas”: o “lo popular” como resguardo último de todas las libertades posibles o, por el contrario, “lo popular” como la representación más acabada de la “degradación social” y la reproducción continua de todos los niveles de violencia simbólica.

- Dubin, Mariano (2016). *Parte de guerra. Indios, gauchos y villeros*, EME, La Plata.
- “Lenguas indígenas y escuela: causas de una omisión estatal” en *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, Número 10, pp. 147-156.
- (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar* [tesis de doctorado], Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Gambini, Hugo. *Historia del peronismo. El poder total (1943-1951)*, Planeta, Buenos Aires.
- 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*, Editorial Antropofagia, Buenos Aires.
- Hernández, José (1879/1971). *La vuelta de Martín Fierro* en *Martín Fierro*, Editorial Estrada, Buenos Aires.
- Hidalgo, Bartolomé (1992). *Cielitos y diálogos patrióticos*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Massarella, Matías (2017). “Los estructuralismos argentinos y la didáctica de la literatura : El caso de la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria” [tesis de licenciatura], Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Rama, Ángel (1982). *Los gauchipolíticos rioplatenses*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Rozenmacher, Germán (1962/2013). “Cabecita negra” en *Obras completas*, Ediciones Biblioteca Nacional.
- Said, Edward (1994). *Culture and Imperialism*, Vintage Books, Nueva York.
- Sarmiento, Domingo Faustino (1945/1977). *Facundo*, Fundación Biblioteca Ayacucho, Caracas.
- Viñas, David (1982/2003). *Indios, ejército y frontera*, Santiago Arcos Editor, Buenos Aires.
- Walther, Juan Carlos (1947/1964). *La Conquista del Desierto*, Círculo Militar, Buenos Aires.