



El amor y los bailes: la escritura novelesca en el secundario

Walda Giordano*

En el siguiente trabajo haremos una reflexión en torno a los problemas de la escritura en las clases de literatura. Particularmente, y en el marco de la sociocrítica, veremos cómo a partir de otros soportes podemos recontextualizar temas y formatos de clásicos literarios para acercarlos más a discursos y consumos culturales de los alumnos, y cómo esa cercanía se profundiza en cierta selección léxica. Vamos a analizar el caso particular de un quinto año de la EES 9 de Ensenada, en donde los alumnos escribieron un radioteatro a partir de la narración que una de las alumnas hizo de su vida amorosa.

La previa. ¿De dónde surge la idea de un radioteatro?

Para enmarcar este trabajo, nos parece necesario hacer una breve contextualización de la situación áulica. En primer lugar, la currícula de ese año marcaba que se debían trabajar obras de cosmovisión realista. En ese marco, y aprovechando que a los chicos les habían gustado mucho las clases de teatro que en años anteriores se dictaban en la escuela, se incluyeron obras del género dramático en el programa. La que más les gustó fue *M'hijo el doctor* (1903) de Florencio Sánchez, no solo por el lenguaje sumamente coloquial que nunca habían leído en la escuela, sino también porque la trama era la de un culebrón clásico [1]. A partir de allí, surgió el proyecto de escribir una obra de teatro, pero finalmente, no se pudo concretar.

La escuela queda en una zona periférica de Ensenada, justo al lado del puerto. A la tarde hay muy poca matrícula: es por eso que recién este año se creó el quinto, el cual consta de diez alumnos. Si bien la escuela tiene mala fama, lo cierto es que el grupo es muy tranquilo y heterogéneo. La líder del grupo es fanática de la literatura y el teatro y, si bien todos parecen marcados por una cosmovisión romántica y azucarada, ella lo está aún más. Por lo cual, el tema del amor y de los novios siempre anda dando

* Walda Giordano es estudiante avanzada de la carrera del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) en la UNLP. Actualmente se desempeña como docente en la EESN°1 y en la EESN° 9 de la ciudad de Ensenada, y en la EESN° 5 de la ciudad de La Plata.

waldagiordano@gmail.com

vueltas por el aula. En ese sentido, otra de las chicas, que está integrada, es bastante callada, pero a veces aprovecha para fabular [2] historias de embarazos, novios celosos y peleas con sus primas por algún hombre.

La EES 9 es la única escuela del distrito con orientación en Comunicación. Por eso, hay una fuerte presencia de profesores vinculados a la Facultad de Periodismo. En ese marco, se está intentando una articulación entre el secundario y la facultad que consiste no solo en que los chicos puedan encontrar su propia identidad para así definir qué quieren ser a futuro, sino que también incluye un trabajo dentro del establecimiento de esa Facultad. De ahí que el profesor de Comunicación de ese año haya presentado un proyecto para que los chicos vayan a grabar su propio programa de radio en las instalaciones de Periodismo. El primer programa había sido grabado en octubre y duraba veinte minutos. Para el segundo, surgió la idea de realizar un radioteatro, para trabajar en conjunto con las clases de Literatura, aprovechando que se había trabajado ya con obras dramáticas.

El baile. La literatura y los discursos. ¿Pero por qué un radioteatro en la clase de Literatura?

Nos pareció bien interesante la propuesta de pensar a la Literatura no solo en el cruce de otros discursos, sino de manera transdisciplinaria, al punto de llegar a crear literatura desde discursos no literarios. Pero, para eso, creemos necesario pensarnos como docentes desde la sociocrítica, teniendo presentes algunos postulados.

En primer lugar, nos parece importante rescatar a Robin (2002) para legitimar el uso de otros discursos en la clase de literatura. En "Extensión e incertidumbre de la noción de literatura", la autora plantea que la literatura no es un concepto estático y que, por ende, al enseñar literatura, habría que abrir el juego a nuevas producciones culturales que ayudan a repensar lo literario: "Ya no hay *una* literatura, ya provenga del círculo amplio o del círculo restringido. A partir de ahora hay objetos particulares y cada uno de ellos tiene su manera de inscribirse en lo literario, de producir algo literario o de pensar lo literario" (Robin, 2002: 53). Y esto nos haría repensar no solo al objeto, sino a los métodos. Nos parece que incluir al afuera es una manera de cambiar la mirada sobre la escuela, de no verla como un santuario y permitir que cada alumno haga su propia interpretación y apropiación de los contenidos, saliendo de la lectura unívoca que siempre baja el profesor. Además, acercar los contenidos curriculares a la cultura de masas, a lo cotidiano, ayuda un poco a entender que la literatura (y también la lengua) no

es solo una materia de la escuela, sino que tiene otros aspectos (lo literario) que se pueden aplicar a diario en la cultura de masas y viceversa: que en lo diario también hay cultura.

En este sentido, nos parece interesante recurrir a Angenot (2010) quien trabaja con los discursos sociales y los define “como todo lo que se dice y se escribe en un estado de sociedad”, pero luego agrega que “no es ese todo empírico, cacofónico y redundante sino (los) sistemas genéricos, los repertorios tópicos, las reglas de encadenamiento de enunciados que, en una sociedad dada organizan los decible” (Angenot, 2010: 21). Esta manera de ver la lengua como praxis social nos habilita a pensar la literatura como un modo más de producción y comprensión de lo real, lo que nos da pie a que los alumnos en clase pongan en juego sus saberes, sus experiencias, sus perspectivas, leyendo y escribiendo a través de ellas, ya que la “experiencia del estudiante [es] el medio fundamental de la cultura, la intervención y la formación de la identidad, y se le debe dar preeminencia en el currículum emancipatorio” (Giroux-McLaren, 1998: 164).

Retomamos a estos autores porque en ellos se asienta el trabajo de Mariana Provenzano (2015) al que tomamos como antecedente y guía: ella analizará los desvíos en la norma en contexto y los ubicará como efectos comunicativos que no implican el desconocimiento de las normas lingüísticas, sino que tienen la intención de transmitir la cosmovisión del escritor, su mirada sobre el barrio, los vecinos, los amigos. Sobre esta base analizaremos nuestras prácticas en torno a la escritura de nuestros alumnos porque, además, ella espera que su trabajo inicie “un recorrido para la elaboración de nuevas hipótesis que busquen comprender y explicar la complejidad de los usos de la lengua por parte de los alumnos de la escuela secundaria, ya que asumen que distintas variedades de la lengua poseen diferentes valoraciones sociales” (Provenzano, 2015: 166).

El after. Análisis y conclusiones en torno a la producción escrita del radioteatro

El radioteatro, como ya dijimos, fue una propuesta del profesor de Comunicación del curso. Para trabajar conjuntamente, concurrimos a sus clases y le planteamos la idea de que los chicos escribieran un guión en donde haya dos escenarios: dos conflictos en dos bailes en paralelo, en dos épocas diferentes, marcando la diferencia temporal a través del lenguaje. A los chicos les gustó la propuesta, pero a la hora de proponer argumentos, empezó la *crisis de la hoja en blanco*: habían leído que el radioteatro presenta un culebrón clásico con personajes estereotipados, pero no sabían bien el cómo. Dialogando sobre otras cosas, Sofía nos comentó que se había peleado con el novio, y viendo que podíamos tener una fuente de inspiración en su historia, comenzamos a indagar. Nos contó que había

un abogado de treinta años que vivía en la esquina de su casa, que era amigo de una amiga de ella, y ésta (incluso sabiendo que ella estaba de novia con Iván) se lo presentó; pero se enteró la prima de Sofía y decidió contarle toda la verdad al novio engañado, el cual decidió terminar la relación. Y ahí apareció la propuesta: *¿y si escribimos la historia de Sofía?* Todos estuvieron encantados y empezamos [3].

El radioteatro se llamó *Traiciones al amor* y cuenta una historia muy similar a la que narramos sobre Sofía: Gisel le cuenta a su prima que está confundida, y cree que se enamoró del amigo de su prometido; su prima le cuenta todo al novio, Javier, para quedarse con su amor. Pasado el tiempo, la prima finalmente se queda con Javier y Gisel con su amigo, enterándose de este cruce de amores en un baile. Gisel, muy angustiada por la traición de su prima, decide buscar una palabra de consuelo en su madre, Olga, la cual termina enojándose con ella, reprobando su accionar. Instantáneamente, Olga empieza a recordar que ella también había formado parte de varios engaños: mientras trabajaba como empleada doméstica, engañaba a su prometido con su jefe. La dueña de casa, al enterarse de todo, le cuenta todo al novio de Olga, quien decide terminar la relación, justo en el momento en el que Olga sospecha que está embarazada (de Gisel, claro); en ese momento, aparece la propuesta amorosa de Waldo, el niño de la casa. Todos estos momentos, están atravesados por diferentes discursos y diferentes tonos que marcan la pertenencia no solo de clase, sino también epocal y etérea. Nosotros, particularmente, analizaremos la escena del baile en el manuscrito original.

Tomamos el manuscrito original porque fue escrito sin correcciones y rápidamente (por falta de tiempo), así que se nos presenta como más *sincero*, si se puede decir así. A continuación, un fragmento que nos interesa analizar:

(Choca con alguien)

GISEL-. UY Disculpa... ¿Lucía? (Sorprendida)

LUCIA-. ¿Qué HACES ACÁ? (Nerviosa)

GISEL-. JAJA Yo bailando ¿Y vos?

LUCIA-. Yo...

(Aparece Javier)

JAVIER-. ¡HOOLAA! ¿TODO BIEN? (Vos de borracho)

LUCIA-. EHHH... YOO...

JAVIER-. PARÁ, PARÁ, PARÁ... ¿GI?... ¿GISEL?... (Sorprendido)

GISEL-. JAVIER... Sssi... soy yo...

LUCIA-. Bueno... Javi, amor, vámonos.

GISEL-. ¿AMOR?

JAVIER-. GISEL...

ALEJANDRO-. Vámonos de acá Gisel...

JAVIER-. ¿Qué querés? Nos vamos todos.... ¿Qué onda loco?, ¿No puedo hablar con la mujer que ME ROBASTE? (Enojado)

ALEJANDRO-. ESPERÁ QUE SE TE BAJE EL ALCOHOL Y LE HABLÁS...

JAVIER-. ¡YO LE HABLO CUANDO QUIERO, CAPO, HASTA LA PUEDO VISITAR!... (Zarpado)

ALEJANDRO-. ¿¡QUEEE!?! ¿Qué DICE ESTE BORRACHO? (Enojadísimo)

GISEL-. ¡BASTA! ¿Qué DECÍS JAVIER? Vamos Ale...

LUCIA-. ¿A QUIÉN VAS A VISITAR VOS?, Vamos Javier, terminala. (Alumnos; 2015: 3)

En primer lugar, el uso de mayúsculas en la mayoría de los casos se debe a una cuestión de apuro en el tipeo, excepto cuando habla Javier. Nos interesa muchísimo este personaje, porque se distancia del tono que se viene usando y adopta otro un poco más violento. Creemos que en su caso la mayúscula sí sirve como marca de elevación del tono, ya que coincide con indicaciones del tipo “sorprendido” o “enojado”. Pero la indicación que más nos llama la atención es la de “zarpado”. Hasta ese momento, había una clara diferencia entre la voz del narrador y las de los personajes (que incluso se mantiene), entonces, ¿por qué está ese registro tan coloquial ahí si el narrador venía teniendo otro estilo?

Una manera de acercarnos a la respuesta es retomar a Provenzano (2015), quien al analizar un cambio estilístico que una alumna realiza cuando habla sobre sus amigos y “los pibes del barrio” afirma que “las generaciones más jóvenes siempre se caracterizaron por encontrar un modo de diferenciarse, con lo cual amplían nuevas formas de nombrar su realidad” (Provenzano, 2015: 165), polemizando con aquellas nociones que dicen que “los chicos carecen de vocabulario” y acercándose a la noción de *discurso social* de Angenot, quien abre el horizonte de la lengua. Y Provenzano avanza en esta línea y dice que:

Angenot continúa señalando que el discurso social une ideas y formas de hablar. Los rasgos específicos de un enunciado son marcas de su condición de producción, de un efecto y de una función. De este modo, se puede afirmar que las selecciones léxicas como “paran”, “esquina”, “pibes”, el reconocimiento de las variantes lingüísticas en uso, remiten también a la construcción de una subjetividad que, valga la redundancia, se construye narrativamente (Bruner, 2003:122). Son jóvenes que viven y cuentan sus historias a través de las historias que los van conformando (Provenzano, 2015: 166).

De este modo, queda claro que cierta selección léxica no es inocente sino que se da justo cuando los chicos relatan hechos bien cercanos a su realidad cotidiana, cuando hablan de quiénes son o podrían ser sus pares; y así, escribiéndola van construyendo su identidad e interpretando su experiencia (Giroux-McLaren, 1998). En consonancia con esta construcción *de y a partir de* la oralidad, concordamos con Robin en que a partir de ahora hay objetos particulares y cada uno de ellos tiene su manera de

inscribirse en lo literario, de producir algo literario o de pensar lo literario. (...) Así [habrá] una relectura del fenómeno literario que acentuaría la tradición oral, el mito y su reapropiación, los sociolectos populares o las diferentes formas de heteroglosia y de la dominación en la lengua y por la lengua y que pondría de este modo en primer plano a otras formas narrativas y otros códigos de lectura (Robin 2002, 53-54).

Por eso, nos parece importantísimo abrir el juego y darle cabida a nuevos discursos, porque su función es la de precisar una realidad: lo que les sucede particularmente a los jóvenes solo se puede determinar en el lenguaje de los jóvenes.

Más adelante, cuando construyen a los personajes de la familia de clase alta, cambian el tono y la selección léxica:

SUSANA-. ¡¡OLIVIA!! ¿¿DÓNDE ESTÁS?? ¿VOS TE PENSÁS QUÉ ESTA CASA SE LIMPIA SÓLA?

OLIVIA-. Si patrona, ahora voy. Estaba haciéndole el cuarto al niño Waldo...

SUSANA-. ¿POR QUÉ NO TE APURÁS? ¡ÉL SEÑOR YA VA A LLEGAR Y NO HAY NADA PARA COMER!

(Sonido de auto estacionando)

SUSANA-. ¡YA LLEGÓ, ANDÁ A LA COCINA, AGARRÁ Y LLAMÁ A LA CASA DE COMIDA QUE LE GUSTA AL SEÑOR Y PEDÍ UNA PIZZA CON FAINÁ! DESCARTO QUE EL CHAMPAGNE ESTÉ EN EL FREEZER...

OLIVIA-. Sí, patrona, ahí voy... (sumisa)

(Ruido de llave y puerta)

SUSANA-. Hola, querido

HECTOR-. Estoy muerto, no me hables por favor Susana, quiero comer e irme a dormir... (Cansado, enojado)

SUSANA-. No "mi vida", primero báñate, que hay tiempo porque la inútil de Olivia todavía no pidió tu comida... (Alumnos, 2015: 3-4).

Volviendo a las indicaciones del narrador, vemos que acá, cuando enmarcan una realidad completamente diferente a la suya, el narrador aparece muy poco: anteriormente solo indica que estamos en la misma localidad pero en los '90, y ahora solo se marcan los sonidos que el operador debe realizar. Lo que podemos aportar, como testigos del momento de producción, fue que una de las chicas, al releer ese fragmento dijo que la mala "era igual a Carmiña" [4], haciendo alusión a la telenovela *Avenida Brasil* (2012) que actualmente se transmite a la tarde por Telefé (y que anteriormente estuvo en el *prime time* de la misma emisora). En este caso, si bien no recurrieron al lenguaje de la gente de su entorno, retomaron los consumos culturales más masivos: necesitaban una mala que sea malísima y ni en *M'hijo el doctor* ni en otras obras que habíamos leído había una mujer así; tampoco había profesoras así, ni directivos, ni vecinos, pero todos teníamos que saber desde un primer momento que era el

prototipo de la mala, por eso recurrieron a la telenovela que tuvo la mala más famosa de los últimos años [5]. Nuevamente vemos cómo la literatura debe abrirse a otras formas culturales, a otros discursos, que llevan no solo a nuevas lecturas, sino a pensar en tópicos, como marca Angenot; a través de esas tópicos, se adecuan los estilos y la selección léxica, demostrando que los jóvenes tienen una gran competencia sociolingüística [6].

Por último, también queremos remarcar que los chicos piensan en tópicos para escribir: diversos discursos que hablan del engaño (más allá de que éste aparezca acá enlazado a la novela). En el caso del escrito que analizamos, no solo abarcó a la literatura con *M'hijo el doctor* y a la telenovela con *Avenida Brasil*, sino también a la canción, específicamente a Pimpinela. Veamos el momento en el que el prometido de Olga se entera de que ella lo engaña con su jefe:

OLIVIA-. HOLA AMOR

(SILENCIO)

OLIVIA-. ¿JUAN ESTAS BIEN?

JUAN-. ¿AMOR ME DECIS? HIJA DE..... (SOLLOZO) NO PUEDO CREER QUE ME HAYAS ECHO ESTO, A MI, QUE IBA A SER EL PADRE DE TUS HIJOS, TU FIEL COMPAÑERO PARA TODA LA VIDA, TE BANQUE EN TUS PEORES MOMENTOS Y TE ACOMPAÑE EN LOS BUENOS. AHORA TE VENGO A BUSCAR Y ME ENTERO DE ESTO...

OLIVIA-. ¿PERO QUÉ DECIS?

JUAN-. NO TE HAGAS LA MOSQUITA MUERTA, ¡SOS UNA CUALQUIERA! ¿NO TENÉS MORAL? ASQUEROSA.

OLIVIA-. ¿PERO QUÉ PODÍA HACER? ES MI JEFE... (LLORA)

JUAN-. ¡¡ME ENGAÑASTE, ME MENTISTE, ME DIJISTE QUE YO ERA TU VIDA Y ERA MENTIRA!!! ¡¡¡ ME TOMASTE CUANDO TE HICE FALTA Y AHORA ME TIRAS, ME USASTE Y TAPASTE CONMIGO EL FRACASO DE TODA TU VIDA!!!

(MUSICA, ENTRA A LA CASA LLORANDO) (Alumnos, 2015: 7)

Las frases hechas que aparecen en el comienzo de la réplica que Juan le hace a Olivia se llevan al absurdo y lo trágico pasa a tragicómico con la inclusión de la letra de la canción “Una estúpida más” de Pimpinela. Nótese que incluso se indica luego una música, haciendo un continuum entre la voz del personaje y la voz de la cantante.

Para finalizar, vemos cómo la polifonía, la lengua como praxis social, como marca de formación identitaria, como ideología, como parte de una cosmovisión, aparece en la escritura de los jóvenes, y así podemos entender que tener presente el contexto socio-histórico ayuda a no ver “errores” en donde hay máxima intencionalidad expresiva, en donde se encuentra lo literario.

Notas

[1] Nos parece importante esta obra porque creemos que nos permite no solo hablar de una tónica como marca Angenot en torno a los discursos sociales (en este caso, la tónica del culebrón clásico) sino también enlazar la lectura con la escritura. Además, tal como afirma Cuesta “las clases de literatura presentan cercanías a una noción de lectura como práctica social y cultural (...), como negociación de significados en la interacción social que se da en el aula, siempre protagonizada por el texto, el docente y los alumnos.” (Cuesta, 2013: 99). Por lo tanto, como afirma la autora, hay que pensar en posturas pedagógicas que den cabida a esas lecturas. Sin embargo, en este caso, no trabajaremos solo a partir de un texto literario, sino que la literatura surgirá de los discursos que se desprenden de consumos culturales alternativos, como una telenovela.

[2] Por ejemplo, nos ha llegado a comentar que a los otros profesores les dice siempre que está embarazada para poder ir al baño, pero que es todo mentira. Luego, semanas más tarde, se olvida de la confesión y nos comenta que está embarazada.

[3] Esto nos parece un dato importante: la literatura como un discurso que sirve, en sus lecturas, para hablar de lo cotidiano (yendo incluso más allá de una puesta en relación de la alta cultura con la cultura de masas). En palabras de Cuesta: “La ‘puesta en comunicación lógica y temática’ (Angenot 2010, 25) de la telenovela o el dibujo animado con las narrativas de escritores consagrados, o de las anécdotas cargadas de tópicos de narrativas orales con el amarillismo de la prensa gráfica y televisiva, es lo que se puede asir de esa propensión que genera lo literario en la enseñanza de la literatura en cuanto a *hablar de la vida*, en términos de puestas en valor por su verdad o falsedad.” (Cuesta, 2013: 116)

[4] También nos llaman la atención las comillas que usan para decir “mi vida”. Podemos pensar que marcan un tono que no es el de ellos, que es el tono que usaba Carmiña en la novela para hablarle a su marido y que, por eso, por ser una voz ajena, casi una cita, está entrecomillado.

[5] Telenovelas juveniles como “Esperanza mía” no tienen malas muy malas. La otra telenovela famosa fue “Las mil y una noches” en donde la mala era, ante todo, una asesina, y no era ese el perfil que se estaba buscando.

[6] Comentario aparte merece la pizza con fainá. En ese momento, los chicos nos habían preguntado qué podían llegar a cenar unas personas de clase alta. La profesora que se encarga de la integración de Sofía escuchó y comentó que alguien de clase alta siempre llama al *delivery*, y que en esa época estaba muy de moda comer pizza con fainá y, para dar fe de eso, les dijimos que era cierto, tal como dice la canción de Memphis la Blusera “Moscatto, pizza y fainá”, puesto que los chicos (además de que ni sabían que existía el fainá) habían pensado más en un sushi (les comentamos que en esa época era muy raro ver sushi, y que en el imaginario colectivo habían quedado los '90 más asociados a la pizza con champagne y que había un libro que llevaba a ese maridaje como título).

Bibliografía

Alumnos de quinto año de la EES 9 de Ensenada (2015). *Traiciones al amor* [Manuscrito].

Angenot, Marc (2010): “El discurso social”. *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 21-59.

Blanchot, Maurice (1992 [1955]): “La comunicación”. *El espacio literario*. Barcelona/ Buenos Aires/ México: Paidós; 187-195.

Carneiro, João Emanuel y colaboradores (guionistas) (2012): *Avenida Brasil* [telenovela]. Disponible en <http://telefe.com/avenida-brasil/>

Cuesta, Carolina (2013): “La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad”. *Revista Literatura: teoría, historia, crítica*. Vol. 15, nro 2, julio-diciembre, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, pp 95-117. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/lthc/v15n2/v15n2a05.pdf>

- Giroux, Henry y Mc Laren, Peter (1998): "Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia." *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Memphis La Blusera: "Moscató, pizza y fainá" [tema musical]. Disponible en <http://www.rock.com.ar/letras/2/2781.shtml> (Revisado el día 12/12/15).
- Pimpinela: "Una estúpida más" [tema musical]. Disponible en <http://www.musica.com/letras.asp?letra=845497> (Revisado el día 12/12/15).
- Provenzano, Mariana (2015): "Aproximaciones a escritos ficcionales en clases de literatura". Papalardo, M. y Cuesta, C. (comps.). *Ingresos a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de La Plata. Investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura*. Buenos Aires/La Plata, Dunken.
- Robin, Régine ([1993]2002): "Extensión e incertidumbre de la noción de literatura". Angenot, M.; et. al. *Teoría literaria*. México, Siglo XXI, pp. 51-56.
- Sánchez, Florencio (1903): *M'hijo el doctor*. Disponible en <http://www.biblioteca.org.ar/libros/70120.pdf> (Revisado el día 12/12/15).