

La enseñanza de la literatura y su función patriótica: una dialéctica entre el nacionalismo y la universalidad

The teaching of literature and its patriotic function: a dialectics between nationalism and universality

Marisa E. Martínez Pérsico

Resumen

Frente a un enfoque nacionalista de la enseñanza de la lengua y la literatura se propone un abordaje universalista, basado en la convicción de que fomentar el separatismo lingüístico entre los alumnos es ideológicamente peligroso. Para enseñar el vínculo indisociable que existe entre la lengua y la identidad en diversos contextos, y evitar que sea interpretado como un fenómeno aislado, se sugiere el dictado de temas apelando a casos específicos que confronten episodios históricos nacionales e internacionales.

Palabras clave: diálogo, policentrismo, universalidad.

Abstract

Instead of a nationalistic way to teach Modern Languages and Literature, this article propounds a universalizing approach, based on the conviction that the promotion of linguistic separatism between the students is ideologically dangerous. To show the certain linkage between the language and the identity in sundry contexts, and to avoid it be interpreted like an isolated phenomenon, this article suggests the teaching of specific cases that confront national and international historic episodes.

Key words: dialogue, polycentrism, universality.

Marisa E. Martínez Pérsico é Mestranda e Professora licenciada em Letras.

Endereço para correspondência: Universidade de Buenos Aires – Colégio Modelo Lomas. (0054) 11 4282 0455. Catamarca 530 (altura 560) E/Sixto Fernández y Ramón Falcón – CP 1832 – Lomas de Zamora – Buenos Aires, Argentina. E-mail: marisamar@fullzero.com.ar

Textura	Canoas	n. 13	jan./jun. 2006	p.41-48
---------	--------	-------	----------------	---------

La literatura es un vehículo de conocimiento que nos permite romper la soledad que padecemos. Paradójicamente, el nacionalismo, a fuerza de querer unirnos sólo con quienes comparten nuestros mismos valores, termina por apartarnos forzosamente de los otros.

(Jorge Volpi, *De murallas, viajeros y cuerpos. La literatura en español y sus rivales*)

EN BUSCA DEL SER NACIONAL

El título de este trabajo obedece a una inquietud personal, teñida de cierta perplejidad acerca del imperativo tácito que legitima la práctica del docente de lengua y literatura, especialmente de aquél que dicta clase en los últimos años de la escuela secundaria argentina: el imperativo de *construir identidad*. Pero ¿qué significa “construir identidad”? ¿*Identidad* como un mandato excluyente o inclusivo?

A los profesores de esta materia ambivalente –que aborda un objeto de estudio doble pero indisociable– nos acostumbran desde que somos estudiantes a sentirnos portadores de un compromiso: el de involucrarnos, por la naturaleza de los propios contenidos, en la titánica tarea de construir y reconstruir el imaginario nacional, de bucear en los orígenes de la literatura argentina e hispanoamericana para enseñarla como pieza clave en la consolidación de nuestro sentir nacional. Esta apuesta didáctica implica revalorizar una tradición de lecturas autóctonas en detrimento de un canon universal, con el objetivo de que los alumnos se reconozcan en las obras coterráneas y las estimen por sobre las foráneas. En síntesis: se trata –voluntaria o involuntariamente– de marcar fronteras, de dividir las aguas, de cerrar puertas, de abrir orillas.

Durante mi experiencia como alumna y como docente he conocido maestros que abordan la literatura como vehículo privilegiado de expresión del patriotismo, al límite de considerar la inclusión de autores de distintas procedencias en el programa de

Tercer Año como una especie de “deslealtad”. Restar tiempo del calendario escolar a la lectura del *Martín Fierro* –ese maravilloso poema gauchesco elevado al rango de epopeya nacional por Leopoldo Lugones en *El payador*– a fin de analizar las resonancias teutonas de *La metamorfosis* de Franz Kafka o sumergirnos en la Generación española del '98 es un gesto interpretado, casi, como un golpe a la bandera. Esto me ha sucedido recientemente... Con jóvenes colegas, en pleno año 2006, con la globalización a flor de piel y las ventanas abiertas al mundo desde cualquier computadora conectada a la vuelta de la esquina.

Más allá de la anécdota, los interrogantes. ¿Dejamos de ser docentes “lo suficientemente buenos” por abdicar del *deber* de adoctrinar alumnos para convencerlos de que su cultura es diferente de las otras? ¿Es posible comprender cabalmente lo que escribieron nuestras plumas sin entrar en sintonía con el mundo, con los polifónicos contextos de producción y de recepción de textos? ¿Por qué genera tanto temor el diálogo cultural? Debemos reconocer, en el caso argentino, que tenemos un antecedente histórico clave para justificar esta *superstición* (una palabra especialmente querida por Borges): a partir de la Revolución de Mayo, nuestros intelectuales criollos entendieron que los argentinos debíamos forjar un lenguaje propio, único, para fortalecer nuestra identidad de país libre y no ya de colonia española. El lenguaje americano y el castizo debían romper cadenas, las mismas que Vicente López y Planes hizo sonar en nuestro Himno Nacional:

Oíd, mortales, el grito sagrado:
¡Libertad, libertad, libertad!
Oíd el ruido de rotas cadenas,
ved el trono a la noble igualdad.
Se levanta a la faz de la tierra
una nueva y gloriosa Nación;
coronada su sien de laureles
y a sus plantas rendido un león

Las cartas ya estaban echadas: lenguaje y política estarían, desde entonces, indisociablemente unidos.



EL LENGUAJE Y LA IDENTIDAD: CÓMO RENDIR AL LEÓN

Según Bixio, el sistema lingüístico es un sistema semiótico que constituye la cultura, y ésta es *“un sistema de signos codificadores de la realidad social”* (Bixio, 14) De la misma manera, Peter McLaren vincula fuertemente el lenguaje a la identidad: *“el discurso está inextricablemente unido no sólo a la proliferación de sentidos, sino también a la producción de identidades sociales e individuales (...) el lenguaje opera como sitio de lucha entre diferentes grupos que por diversos motivos controlan sus fronteras, significados y ordenamientos”* (McLaren, 49). Se trata de un sitio de lucha cuyo discurso intenta imponer una dominación, y construir la realidad.

Conscientes del poder de reproducción ideológica del lenguaje, durante el siglo XIX los intelectuales argentinos volcaron en sus obras las luchas de orden político que se desarrollaban en el territorio geográfico. Casi toda la producción escrita hasta la caída de Juan Manuel de Rosas, en 1852, fue realizada en el exilio, contra el poder político que imperaba en Buenos Aires. Después de la Revolución de Mayo de 1810, con el proceso independentista argentino, los escritores intentaban pensar la manera de organizar el país. En este contexto, un grupo de jóvenes críticos del régimen rosista propusieron entender la realidad nacional dejando de lado la cultura española que aún incidía en las mentalidades de la época y que impedía un cambio integral. Estos jóvenes – entre los que se encontraban Esteban Echeverría y Juan Bautista Alberdi– integraron la llamada *Generación del 37*. Los dos consideraban que era necesario el distanciamiento de la tutela lingüística del casticismo peninsular para implantar la autonomía idiomática: *“Escribir en español americano, y no en español godo o castizo, es predicar en desiertos. Porque aquí las ideas, como los memoriales, han de guardar ciertas formas sancionadas, so pena de ser rechazadas en caso de contravención. Hay hombres que más bien no querrían saber una verdad nueva, antes que verla escrita en mal castellano. Para hombres de esta clase, es inconcebible toda ciencia, toda doctrina, que no*

venga escrita en la lengua de Cervantes. Es a la más ciega, a la más servil imitación de este escritor, a donde todas sus ambiciones literarias propenden” (Alberdi, 81).

Decía también Alberdi que la lengua argentina no es la lengua española: es hija de la lengua española, como la nación Argentina es hija de la nación española, sin ser por eso la nación española. Una lengua es una facultad inherente a la personalidad de cada nación, y no puede haber identidad de lenguas, porque Dios no se plagia en la creación de naciones. De la misma manera, el romántico Sarmiento también entendió que un idioma es la expresión de las ideas de un pueblo, por eso defendió una lengua hispanoamericana independiente, con sus particularismos de léxico, pronunciación y ortografía. También la literatura gauchesca fue tomada como *“símbolo de la nación”*.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, el aluvión inmigratorio afectó fuertemente la constitución identitaria del país. La nueva conformación política y económica, social y étnica, generó el temor de una *“descomposición idiomática”*. Las voces de los criollos, cuya modalidad lingüística aparecía representada en la literatura gauchesca, se mezcló con los sectores marginales de la ciudad, con el lunfardo en las poesías del tango, con el inmigrante italiano, con su cocoliche en sainetes y cuadros de costumbres... Nuestra identidad – pretendidamente homogénea– recibió un cimbronazo. Pero un cimbronazo enriquecedor, de nuevas voces que no hacían más que atestiguar nuestra historia de barcos, y se convertían en una marca de identidad.

Las incorporaciones por contacto lingüístico, lejos de ser una amenaza, nos inscriben en un ámbito cultural más amplio. Y en este punto coincido con Ivonne Bordelois, para quien *“la identidad se construye en el diálogo con lo otro (...) en ese sentido tenemos una ventaja sobre el inglés, que es, por su volumen y expansión, nuestro interlocutor natural en Occidente. Esa ventaja consiste en que la mayoría de los hispanohablantes cultos de esta generación conocen el inglés, es decir, lo hablan o lo entienden, mientras que, en general, el anglohablante nativo no conoce el español. Ésta es la ventaja con que cuentan los invadidos frente a los invasores, la misma ventaja*



que hizo del territorio romance un semillero de lenguas magníficas frente al latín imperial. El monolingüismo es una suerte de monoteísmo fundamentalista que no favorece a sus creyentes” (Bordelois, 3).

Como docentes, debemos estar atentos a la peligrosidad de enaltecer un discurso unívoco, fomentando el separatismo lingüístico. Un separatismo que la historia universal nos ha enseñado que es ficticio, forzado, y de consecuencias nefastas (*del separatismo lingüístico al separatismo racial, a decir verdad, hay un solo paso*). Para enseñar a nuestros alumnos la relación indisociable que existe entre la lengua y la identidad –o más precisamente: las *identidades*– en diversos contextos, es preciso evitar que las interpreten como fenómenos autóctonos aislados. Una de las opciones es el dictado de temas a partir de casos específicos que confronten episodios históricos nacionales y universales. De esta manera, fenómenos como la Literatura de Mayo, la Generación del '37, el Romanticismo nacional y el teatro de la inmigración de Florencio Sánchez podrían analizarse en diálogo, por ejemplo, con los siguientes contenidos:

- 1) Lengua e imperio en la primera gramática castellana de Nebrija.
- 2) El spánghlish como un caso de diglosia representativo de la cultura latina en Estados Unidos.
- 3) La formación de los estados nacionales, la consolidación de las lenguas romances y el cambio de funcionalidad del latín

Para el caso 1), se podrían confrontar los objetivos lingüístico-patrióticos de la Generación del '37 con los propósitos imperialistas que guiaron la publicación de la primera Gramática Castellana apenas descubierto el Nuevo Continente. 1492 fue un año crucial en la historia de España. Los Reyes Católicos expulsaron a los judíos y conquistaron el último reino moro, Granada. Al hacerlo, consagraron la unidad del territorio español pero suspendieron la heredad multicultural, cristiana, árabe y judía de España. También en ese año fue publicada la *Gramática*, y su autor, Elio Antonio de Nebrija, llamó al idioma castellano el «aliado del

Imperio». La unidad de la lengua, en este caso, estuvo claramente vinculada a una razón extralingüística: no es casual que la Gramática haya aparecido cuando Colón descubrió América y que, simultáneamente, se decretara la expulsión de judíos y moros de España, dos pruebas fehacientes de la unificación de la España cristiana alrededor del matrimonio de Fernando de Aragón e Isabel de Castilla. Esa unificación llevó, a su vez, a la uniformización y posterior expansión del reino por medio de la religión y de la lengua. No olvidemos que Alberdi, en nuestro país, también defendió la consolidación lingüística como estrategia de vigorización política.

Para el caso 2), resulta válido confrontar el caso del spánghlish con la incorporación de numerosos extranjerismos y modismos foráneos que favorecieron las oleadas inmigratorias de fines del siglo XIX y principios del siglo XX (estimadas en tres millones de personas), que modificaron sustancialmente el dialecto rioplatense. Los lingüistas indican que el spánghlish es una lengua híbrida con código cambiante, es decir, que se trata de una alternancia de español e inglés con pocas reglas y muchas variaciones de tipo léxico, morfológico, sintáctico y discursivo. El spánghlish –que cuenta con poco menos de cuarenta millones de hablantes– funciona como elemento de identidad unificador de la cultura latinoamericana de EE.UU. Esta situación de contacto entre el español y el inglés está dando lugar a una fusión cultural innegable: la hispanización de Estados Unidos y la fuerte anglosajonización de los hispanos.

3) El latín y la formación de las lenguas románicas es otro contraste interesante con la formación de nuestra lengua nacional. Aunque ya desde la Edad Media se inició el proceso que dio lugar a los estados-nación modernos y, por tanto, a la adopción de las lenguas vernáculos como vínculo de unión entre sus habitantes — hasta bien avanzado el siglo XVIII el latín continuó funcionando como *lingua franca*—, el nacionalismo tal como lo conocemos es un producto del siglo XIX. Fue entonces cuando, como reacción a la vocación universal derivada de la Revolución francesa, el Romanticismo buscó recuperar los valores autóctonos,



insertándolos en un supuesto medioevo idealizado, y los utilizó como fundamento de la lucha por la supremacía entre las distintas potencias que prevaleció a lo largo de todo el siglo XX. En este violento escenario, tanto la lengua como la literatura – convertidas a partir de entonces en lenguas y literaturas *nacionales*– fueron utilizadas como feroces armas de combate.

Estos tres ejemplos representan una forma universalista de enseñanza. Parten de la diversidad y el respeto, fundado en la admiración, y no en el fundamentalismo uniformizador, típico de una postura segregadora y excluyente.

HISTORIA DE UN MALENTENDIDO

Uno de los malentendidos en torno a la identidad y a la función que la literatura cumple, como portador de mensajes socialmente codificados, radica en la descaminada identificación entre lo nacional/extranjero y la función social/asocial del arte. Esto comúnmente se traduce en los sintagmas antagónicos “literatura con función social” y “literatura carente de compromiso con su tiempo”, o “artista comprometido” y “artista acrítico”. Dentro del campo de la literatura argentina, existe un contenido que interpela a la perfección este malentendido: las vanguardias nacionales conocidas como el *Grupo de Boedo* y el *Grupo de Florida*. La primera de ellas carga con el mote de “nacionalista”, preocupada por las injusticias cotidianas y la reivindicación de la libertad social. La segunda fue tildada, no sin razón, de “cosmopolita”.

Los escritores de Boedo se aproximaron a la literatura revolucionaria para denunciar las consecuencias de la pobreza en un mundo regido por las leyes del capitalismo. Sus escritores abordaron el tópico de la inmigración y heredaron sus ideas, ya que numerosos inmigrantes importaron ideas socialistas y anarquistas que proponían una sociedad más justa.

En la otra vereda, el Grupo de Florida

estaba integrado por autores preocupados por la renovación estética traída de Europa. Sin embargo, es una equivocación pensar que esta vanguardia, por tener sus ojos mirando al extranjero, no supo cantarle a su patria. El Manifiesto de la revista *Martín Fierro* –uno de los órganos de difusión de grupo– expresa: *MARTÍN FIERRO cree en la importancia del aporte intelectual de América, previo tijeretazo a todo cordón umbilical. Acentuar y generalizar, a las demás manifestaciones intelectuales, el movimiento de independencia iniciado, en el idioma, por Rubén Darío, no significa, empero, que habremos de renunciar, ni mucho menos, finjamos desconocer que todas las mañanas nos servimos de un dentífrico sueco, de unas toallas de Francia y de un jabón inglés.* Salvando las ironías, es cierto que sus integrantes –entre ellos, Leopoldo Marechal y Jorge Luis Borges– promulgaron la asimilación de lo nacional a un ámbito universal, sin restringirse a localismos estrechos.

Y en este punto quisiera reproducir una anécdota reciente, sucedida durante el mes de marzo de este año 2006, en una de las primeras clases de la materia. Entregué a los alumnos la copia de una red conceptual que, entre otras cosas, incluía una línea diacrónica con la sucesión de movimientos literarios latinoamericanos y argentinos. Los nodos centrales mencionaban el “problema de identidad” que, desde el principio, se planteó en las letras del Nuevo Mundo, derivado de la colonización idiomática y cultural. Luego de mirar unos minutos los conceptos atiborrados en la hoja –que sintetizaban en unas pocas palabras el programa completo a estudiar durante el año– algunos alumnos se interesaron por saber el motivo de los nombres de los grupos “de Florida” y “de Boedo”. Luego de practicar con ellos una mayéutica bastante eficaz, dedujeron que debía existir una relación entre los nombres de las dos calles de Buenos Aires: una de extracción humilde –Boedo, zona de asentamiento de obreros inmigrantes, que simbolizó a un grupo de escritores de similar posición social e intereses– y otra de cuño aristocrático, de vidrieras montadas para el turismo, que representaría a los mundanos intelectuales de clase alta.

A la siguiente clase, un alumno de Tercer Año de la modalidad *Comunicación, Arte y*



Diseño me acercó, espontáneamente, la letra de una canción de Atahualpa Yupanqui –un famoso folklorista y cantautor argentino– pidiéndome que la leyera. Reproduzco el contenido de la canción:

Te dicen poeta

Tú piensas que eres distinto
porque te dicen poeta
y tienes un mundo aparte
más allá de las estrellas.

De tanto mirar la luna
ya nada sabes mirar
eres como un pobre ciego
que no sabe adónde va

Vete a mirar los mineros
los hombres en el trigal
y cántales a los que luchan
por un pedazo de pan

Poeta de tiernas rimas
vete a vivir a la selva
y aprenderás muchas cosas
del hachero y sus miserias.

Vive junto con el pueblo
no lo mires desde afuera
que lo primero es ser hombre
y lo segundo, poeta.

Después de leerla, le pregunté por qué me había traído ese texto. Y me contestó que el tema de la clase anterior le había hecho recordar esa canción, y que él compartía los ideales del Grupo de Boedo porque creía que la prioridad del escritor debía ser atender a su pueblo, a su país, ver sus miserias, conocer su sufrimiento, y luego utilizar su arte como instrumento para servir a una causa social. En cambio, el Grupo de Florida –según su opinión– se preocupaba por valorar lo extranjero por encima de lo propio, y no era sensible a la injusticia social que la Argentina vivía en la década del '20.

Luego de esta interpretación libre del alumno –propiciada, como dije al principio de esta sección, por un malentendido instalado en el imaginario colectivo– me pregunté: ¿suena tan difícil mantener la identidad en un

diálogo? ¿El contacto con otro distinto hace desaparecer necesariamente mi individualidad? ¿O la potencia?

Leopoldo Marechal, uno de los escritores de Florida, pensaba que un pueblo no logra la plenitud de su expresión si no consigue trascender a los otros e integrar con ellos un gran acorde universal. Y afirmaba que *“Yo diría que el arte se logra íntegramente cuando, al mismo tiempo, y sin incurrir por ello en contradicción alguna, se ahonda en lo autóctono y trasciende a lo universal. Por ejemplo: no hay duda que el sentimiento de la muerte, cantado por un poeta griego, un poeta inglés, un poeta hindú y un poeta argentino, se diversifica en matices ineluctables, matices que provienen de lo autóctono, de paisajes, de caras, liturgias y ánimos diferentes. Pero tal sentimiento se identifica en los cuatro poetas, mediante aquellos efectos que la presencia o la meditación de la muerte suscita en todos los hombres, vale decir, mediante aquello que la muerte tiene de universal”* (Marechal, 182). Uno de sus colegas martinfierristas, Jorge Luis Borges, opina que *“Los nacionalistas simulan venerar las capacidades de la mente argentina pero quieren limitar el ejercicio poético de esa mente a algunos pobres temas locales, como si los argentinos sólo pudiéramos hablar de orillas y estancias y no del universo.”* (Borges, 198).

Tomando como punto de partida la necesidad de inscribir lo particular en lo universal, de analizar los contactos y diálogos culturales entre obras literarias de diferentes contextos y épocas, trabajé con mis alumnos de Tercer Año las lecturas comparadas de *Antígona* de Sófocles, *Antígona* de Jean Anouilh y *Antígona Vélez* de Leopoldo Marechal. Sobre la base del original griego –teñido de la cosmovisión helénica acerca de la *hybris*, el determinismo, la necesaria *anagnórisis*, el politeísmo y la función didáctica del drama– analizamos más tarde la anomia social presente en la reelaboración francesa de Anouilh, y cómo esta parodia “desolemniza” la tragedia griega, inspirada en los nuevos valores del siglo XX. La versión criolla de Leopoldo Marechal –una obra que me parece patriótica precisamente por su universalidad: porque permite reconocer nuestras costumbres gracias al contraste con los textos europeos– adapta el argumento helénico a la Conquista del Desierto, durante la segunda



mitad del siglo XIX, cuando indios y criollos se disputaban el derecho al territorio nacional. Marechal reproduce el habla nativa, las costumbres campestres, la doma del caballo y la función del rastreador en plena pampa argentina pero sin dejar de “dialogar” con su referente clásico.

Con respecto a este trabajo de intertextualidad, me interesaría reproducir los comentarios de algunos alumnos:

Siempre me pareció fascinante reelaborar clásicos. Existen grandes obras que merecen un punto de vista propio, que les aportan frescura, novedad y nuevas motivaciones. Muchos piensan que recrear un tema previo no es creativo porque no se produce algo totalmente propio, pero ¿qué mejor manera de demostrar cómo es uno mismo sino interpretando? Cada una de las Antígonas expresa un sentimiento personal; un sentimiento de autoridad y lucha; un sentimiento de amor y pasión; un sentimiento de crítica hacia gobiernos autoritarios. Creo que todos alguna vez intentamos imponer condiciones para demostrar que valemos algo, como Creonte; quisimos desafiar lo políticamente correcto, como Antígona; no nos animamos a estar solos, como Ismena, no quisimos perder lo nuestro, como Hemón... (Matías González, alumno de 3º Año de Humanidades y Ciencias Sociales, año 2006, Colegio Modelo Lomas)

Las diferentes variaciones sobre un mismo tema me encantan. El autor lo enfoca según su contexto e interés por determinada perspectiva. El enfoque moralista de Sófocles, el problema que representaba el indio y el intento de expropiación territorial en nuestro país junto con la lucha constante contra los malones en la obra de Marechal; el nihilismo, la corrupción, la crisis de valores de la Postmodernidad en la obra de Anouilh no delatan sino las preocupaciones que conciernen a cada autor. El personaje con el que más me identifiqué es con Antígona, especialmente en la obra de Anouilh. Defender los ideales que nos conforman, los preceptos que nos rigen, es reivindicar nuestra libertad en su máxima expresión, independientemente de la ley o autoridad de turno. (Carola Murata, alumna de 3º Año de Humanidades y Ciencias Sociales, año 2006, Colegio Modelo Lomas)

En lo personal, me interesó especialmente Antígona Vélez. Me entusiasma la historia argentina y veo en la obra la necesidad del autor de expresar su nacio-

nalismo. Las variaciones de la tragedia griega me parecieron más interesantes que la original porque es más difícil reelaborar un clásico. Me identifico con Lisandro porque fue el único en demostrar su hombría más de una vez. Es joven, valiente y no le teme a la muerte por una causa justa. Me gusta la moraleja, que compara las flores con los futuros hijos de esa lucha, que les permitirá a los argentinos poder vivir tranquilos. (Maximiliano Chosco, alumno de 3º Año de Economía y Gestión de las Organizaciones, año 2006, Colegio Modelo Lomas)

La obra que más me gustó es la de Anouilh, supongo que se debe a que es más cercana en el tiempo, es decir: más moderna. Pero lo que más me divirtió fue ese tono sarcástico, la ironía constante que sirve para romper con la tensión. Me pareció cercana a nuestra realidad, aunque dudo que la gente hoy en día se arriesgue tanto por un ideal. Quizás de eso también dependa la degradación de los valores. La frase final: “Ya no sé por qué muero” me parece reveladora (...) No puedo negar que la versión de Marechal es muy original y poética. ¿Simula una leyenda? Al menos deja el consuelo de que Lisandro y Antígona no habrán muerto en vano. Me gustó encontrar paralelos con la actualidad. Que hoy en día, a pesar del tiempo, la esencia humana sea la misma. Aunque no mejor. (Ailín Gurfein, alumna de 3º Año de Humanidades y Ciencias Sociales, año 2006, Colegio Modelo Lomas)

La lengua y la literatura nos ofrecen a sus docentes innumerables cruces posibles entre lo nacional y lo universal. Diálogos lingüísticos fructíferos que, mientras consolidan la propia identidad por incluirla en un marco social más amplio, validan un enfoque democrático, hermenéutico, plural. Leer comparativamente el Modernismo latinoamericano y la Generación española del '98, los matices del Barroco peninsular y del americano, las convergencias entre los cuentos policiales de Borges y una novela de Umberto Eco, el Expresionismo kafkiano y sus resonancias en la literatura de Ernesto Sábato, la literatura argentina del exilio escrita por Saer o Gelman, y la ficcionalización de la dictadura chilena en las novelas de Roberto Bolaño o Isabel Allende nos enseñan que por encima de las fronteras nacionales, las pasiones del hombre nos hermanan. La adopción del *policentrismo* –esto



es: de las autonomías compartidas– plantea desafíos, pero el temor a la disgregación sólo puede combatirse derribando murallas. Este fue el propósito universalista de Leopoldo Marechal, quien sostenía que *“El día en que pueda reconocerse a un poeta argentino en el elogio abstracto de una rosa, nuestro arte habrá logrado universalizar lo autóctono hasta el grado máximo de sus posibilidades”* (Marechal, 146). O, como decía Borges, su compañero de generación y de grupo: *“¿Cuál es la tradición argentina? (...) Creo que nuestra tradición es toda la cultura occidental, y creo también que tenemos derecho a esta tradición (...) Por eso repito que no debemos temer y que debemos pensar que nuestro patrimonio es el universo; ensayar todos los temas, y no podemos concretarnos a lo argentino para ser argentinos (...) Creo que si nos abandonamos a ese sueño voluntario que se llama la creación artística, seremos argentinos y seremos, también, buenos o tolerables escritores”* (Borges, 203).

Para finalizar este trabajo, quisiera parafrasear la ponencia de Víctor F. Freixanes sobre las relaciones entre la Lengua y la Identidad, presentada durante el III Congreso Internacional de la Lengua Española celebrado en Rosario, Argentina, en noviembre del año 2004: cada literatura es un mundo, una patria, un universo, y como tal debe ser considerada. No hay literaturas mayores y literaturas menores. Rosalía de Castro es una poeta universal, igual que Milton, Shakespeare, Petrarca o Racine, cada cual en su contexto y en su momento. Fue Juan Rulfo quien dijo que toda literatura universal es, fundamentalmente, una literatura local que trasciende, que proyecta su universo hacia dentro y hacia fuera, hacia el ancho mundo,

dialogando consigo misma y con todas las literaturas presentes. *No se puede amar lo que no se conoce*. Hagamos que nuestros alumnos aprendan a amar, porque habrán podido, previamente, elegir.”

REFERENCIAS

- Ivonne Bordelois, Víctor Feixanes y otros. Ponencias presentadas en el III Congreso Internacional de la Lengua Española. Rosario, Noviembre de 2004. Disponibles en www.cervantes.es.
- Juan Bautista Alberdi, “Emancipación de la lengua”, en *Escritos satíricos y de crítica literaria*. Buenos Aires, Academia Argentina de Letras, 1986. Publicado originalmente en *El Iniciador*, 1° de septiembre de 1838.
- Bixio, Beatriz y Heredia, Luis. *Distancia cultural y distancia lingüística*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1991.
- Borges, Jorge Luis. «El idioma de los argentinos», en *El idioma de los argentinos*. Madrid: Alianza. 1998.
- Marechal, Leopoldo. «La poesía lírica: lo autóctono y lo foráneo en su contenido esencial» en *Primer Ciclo Anual de conferencias organizado por la Subsecretaría de Cultura de la Nación*. Tomo III. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 1950.
- Mc Laren, Peter. *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique, 1994.

