

¿Cómo los jóvenes construyen sentidos sobre Malvinas? Propuesta para llevar la temática al aula a partir de la literatura

Pamela Ferrero Leban¹

María Belén Urquiza²

Resumen

En la actualidad la guerra de Malvinas es un reemergente en el campo sociopolítico cultural, y esto hace que siga constituyendo un elemento central para la configuración de la identidad nacional. En este sentido, nos preguntamos: ¿cómo recuperan este acontecimiento quienes no habían nacido al momento de la guerra? ¿Qué sentidos construyen las nuevas generaciones? ¿Cómo inciden, en esas construcciones, los relatos y sentidos producidos por la escuela, la familia, los medios de comunicación?

A partir de un trabajo realizado en la escuela secundaria, hemos advertido que los adolescentes solo repiten acríticamente sentidos construidos sobre Malvinas, convirtiéndose en depositarios pasivos de las memorias sociales y no en productores activos de las mismas. Frente a esta situación, y con la convicción de que la escuela debe ser un espacio de discusión y reflexión, presentaremos en nuestro trabajo una propuesta para llevar al aula en la que, a partir de la literatura, los estudiantes puedan resignificar Malvinas y construir sus propios sentidos. En esta línea, pensamos que la literatura es un poderoso dispositivo cultural y estético capaz de operar en orden a la cultura y a los sujetos, y puede convocar a la historia ante la pregunta por cómo narrar los hechos reales y, así, reabrir los interrogantes, mostrar versiones de la realidad silenciadas y proponer modos diversos de recuperar las memorias colectivas de las experiencias pasadas.

¹ Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Córdoba, Argentina. pame_m192@hotmail.com

² Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Córdoba, Argentina. mbelen.urquiza@gmail.com

¿Cómo los jóvenes construyen sentidos sobre Malvinas? Propuesta para llevar la temática al aula a partir de la literatura

¿Cómo los jóvenes construyen sentidos sobre Malvinas? Momento de diagnóstico

En el marco de un proyecto interinstitucional³ en el que se propuso como uno de los objetivos fundamentales instalar la cuestión Malvinas en los Programas curriculares de Lengua y Literatura, partimos de la elaboración de un diagnóstico a partir de la aplicación de un instrumento muy simple que constó de tres preguntas: ¿Qué pensás acerca de las Malvinas?, ¿Qué pensás acerca de la guerra de Malvinas?, y ¿Cuál es el primer recuerdo que tenés de haber escuchado hablar acerca de Malvinas? Dicho instrumento se aplicó en cursos de CBU y del CO de distintas instituciones educativas de Río Cuarto.

De la aplicación del primer instrumento se pudieron derivar algunas hipótesis: en primer lugar, todos los estudiantes repiten una frase que es una certeza y que no admite ninguna consideración ni puesta en crisis: “Las Malvinas son argentinas”. En general, explicaban esta posición muy brevemente y con argumentos vinculados a la cercanía territorial, a la pertenencia a la Plataforma marítima y al sentimiento que el pueblo argentino tiene por las Islas. En esas respuestas aparece la importancia de recuperar Malvinas también como recurso estratégico y económico (el petróleo y el dominio de la Antártida).

En segundo lugar, la otra cuestión que tampoco deja lugar a dudas en las respuestas de los estudiantes, es que la guerra es injustificable. Asociada a esta afirmación es recurrente como un núcleo de significaciones, que tampoco admiten duda, la referencia a la inferioridad de condiciones de Argentina frente al ejército de Gran Bretaña. El argumento central para tildar la guerra de “injusta”, “una locura”, “innecesaria”, “una atrocidad” es fundamentalmente la asimetría táctica, armamentística, alimenticia, de vestimenta entre ambos ejércitos en beneficio de Inglaterra.

Por otro lado, llama la atención que aparecen como un emergente necesario en esta “conversación” la figura del soldado construido con tres rasgos al parecer contradictorios: héroes valientes, aunque sin condiciones para la guerra, y víctimas inocentes de las decisiones del gobierno de facto. Este aspecto es notable porque no formó parte de nuestro cuestionario, es decir, no interrogamos específicamente sobre los actores de la guerra y, sin embargo, no deja de aparecer en las respuestas de los estudiantes, independientemente del rango etario.

Otro aspecto importante de notar es que la escuela es el lugar donde se construye el conocimiento, aunque simplificado, sobre Malvinas. 65 estudiantes sobre un total de 161 señalan que es en la escuela donde recuerdan haber escuchado por primera vez hablar de Malvinas (mediante actos, relatos de maestras, testimonios de excombatientes). Esta última respuesta nos reafirma la importancia de la institución escolar para la densificación de discusiones y la construcción de problemáticas en relación con este acontecimiento vital para la memoria y la identidad histórico/social nacional. En este sentido, Halbwachs (1925)

³ Este proyecto surgió del equipo de investigación del que formamos parte.

sostiene que las instituciones sociales tradicionales (como la escuela, la familia) constituyen “marcos sociales para la memoria”.

Estas respuestas en las que priman frases hechas que se pronuncian sin dar lugar al debate y que solo contribuyen a instalar discursos vacíos de sentido crítico y político, nos hablan de sujetos que asumen un rol de depositarios pasivos de las memorias sociales, en lugar de actuar como productores de las mismas. Partiendo de esta situación es que decidimos pensar en una propuesta para llevar al aula de Lengua y Literatura en la que los alumnos puedan construir sus propias significaciones, perspectivas y sentidos sobre Malvinas, sin repetir acríticamente discursos socialmente arraigados.

El relato de aprendizaje en el abordaje de la cuestión Malvinas: revelar y rebelarse

El vigente Diseño Curricular de la provincia de Córdoba para la escuela secundaria, en su Encuadre General, sostiene que la mirada habitual de las escuelas ha tendido a construir una imagen de los adolescentes y jóvenes caracterizada por rasgos universales y extra-temporales. Sin embargo, la consideración actual de esta cuestión – fundada en una perspectiva vinculada al paradigma de la complejidad- supone considerar la diversidad de condiciones y experiencias en que se forjan las subjetividades de los jóvenes en los escenarios contemporáneos.

En este mismo sentido, Giovanni Levi y Jean Claude Schmitt (1996, citados en el Diseño Curricular de Córdoba) ponen de relieve la especificidad de la juventud en tanto construcción social y cultural y agregan que un rasgo fundamental de ella es su liminalidad, es decir, una etapa de la vida caracterizada por transitar la experiencia en los márgenes y entre márgenes. En otras palabras, si bien la juventud –por lo general- transcurre en el ámbito de la familia de origen, constituye un tiempo de formación y transformación en cada individuo: tiempo de tentativas, de búsquedas, de vocaciones ardientes y mudables, de aprendizajes intelectuales, profesionales, sociales y amorosos, de compromisos.

En este contexto, en el que los sujetos van delineando su identidad, el rol de la escuela debería ser el de promover escenarios desafiantes, con materiales y propuestas variadas que les permitan desplegar sus potencialidades, contando con adultos con quienes interactuar. En síntesis, se trata de brindarles la posibilidad de habitar y significar la vida y propiciar la construcción de la propia experiencia.

En base a estas ideas, creemos que la literatura es una herramienta epistémica y cultural con una gran potencialidad para brindar a nuestros estudiantes posibilidades para habitar y significar sus propias vidas. El propio Diseño Curricular propone que la literatura “amplía los universos de significación desde los cuales leer la propia historia, la de la comunidad, la del tiempo- espacio que cada sujeto habita, pero también el que poblaron otros antes (...)” P9. En una etapa decisiva de constitución de la identidad personal y social, la literatura viene a hacer su aporte con diversas maneras y modelos para representar la vida interior de cada sujeto, pero también el pasado, la historia de la sociedad que ese sujeto habita.

La construcción de la identidad, como decíamos antes, también está atravesada por el pasado de la comunidad en que vivimos. El mismo nos define como sujetos de un pueblo o Nación porque todo acontecimiento pasado reclama una relectura y una resignificación por parte de las nuevas generaciones. En este sentido, Malvinas constituye un reemergente socio- político y cultural del cual los jóvenes necesitan construir memorias en lugar de

reproducir las narrativas heredadas de las generaciones precedentes, situación que observamos en la etapa de diagnóstico a la que nos hemos referido al comienzo del trabajo.

Por este motivo, creemos que la literatura en general y el relato de aprendizaje en particular son herramientas con una gran potencialidad para abordar la construcción de memorias sociales en torno a Malvinas que se entiende, al mismo tiempo, como la construcción de identidades sociales de los jóvenes. En este sentido, la literatura que toma la temática Malvinas capta la falsedad del relato triunfalista, de victoria, de héroes que quieren morir por la patria sostenido por el nacionalismo, y propone nuevas claves desde las cuales pensar y resignificar la cuestión sin poner en duda la legitimidad del reclamo de soberanía. De este modo, no toma los personajes estereotipados que los relatos del lamento o triunfalistas han querido construir sino que los complejiza y deconstruye; la guerra se presenta trabajada desde múltiples perspectivas y escenarios –desde el continente, desde el fondo del mar o, incluso desde el campo de batalla, pero con una completa sensación de irrealidad--; se retoma críticamente el vínculo Malvinas-última dictadura cívico militar.

Por su parte, el relato de aprendizaje-- término acuñado por lo franceses a partir del *Emilio* de Rosseau⁴-- comprende a aquellas narraciones que relatan un proceso de aprendizaje. Según De Diego (1998), en estos relatos cuyo centro es el aprendizaje parece haber una doble tradición: la primera incluye aquellos textos en los que el eje está puesto en la educación del ciudadano y tienen un claro carácter propedéutico. La segunda tradición, en cambio, pone el énfasis en el aprendizaje del personaje, en el sentido ficcional de la experiencia narrada.

Esta segunda tradición es la que nos interesa abordar, dado que en ella no solo lo propedéutico adquiere un carácter más indirecto y menos explicitado sino que –además- en los relatos más actuales el proceso de aprendizaje de los sujetos puede darse tanto por internalización como por rechazo de los conocimientos, valores y normas que una sociedad determinada considera como válidos y esperables en los sujetos⁵.

Este proceso de aprendizaje es protagonizado por quien enseña y por quien aprende. Los maestros pueden ser múltiples y muy diferentes entre sí. No es necesariamente un sujeto humano sino que ciertas situaciones de vida, experiencias o contextos sociales también pueden funcionar como maestros. Asimismo, la enseñanza puede darse de manera intencionada o sin la intención explícita de hacerlo.

En estas historias, los personajes actúan como aprendices o maestros dentro de instituciones sociales, cuya función es precisamente la de instituir lo que debe ser y hacer cada sujeto y lo que no. A su vez, existen instituciones discursivas, “hablas sociales”, textos (orales y escritos) que circulan entre los actores sociales y van formando al aprendiz desde la infancia sin que su carácter “modelizador” sea tan evidente.

Este proceso de modelización por lo general supone un conflicto en el sujeto entre el “deber ser” impuesto y su “querer ser”. El primero involucra al conjunto de preceptos o normas (implícitas y explícitas) que esperan ser obedecidas, que determinan los modos ideales de conducta, pensamiento y sentimiento de los sujetos en relación a su clase social, género, religión, cultura, entre otros. De su cumplimiento o no dependen el éxito o la

⁴ Otros términos para referirse al género han sido novela de formación y novela de desarrollo. Bajtin también ha empleado la expresión novela de educación y, menos frecuentemente, novela de iniciación. (De Diego, 1998)

⁵ Un ejemplo claro en este sentido es *El juguete rabioso* (1926) de Roberto Arlt.

condena social. Por el contrario, el segundo incluye todo aquello que el sujeto anhela, sueña o desea para sí mismo.

En base a las características descritas anteriormente, estamos en condiciones de afirmar que el relato de aprendizaje resulta ser un género propicio para abordar la cuestión Malvinas dada su doble capacidad para revelar y rebelarse: el primero, en el sentido de poner en evidencia la presencia de instituciones sociales y discursivas, mandatos y saberes que intervienen en la construcción de la identidad de los sujetos. Este género literario permite visibilizar determinadas estructuras y mecanismos sociales y el efecto instituyente/modelizador que generan en los sujetos y sus prácticas. Al mismo tiempo, la revelación de estos mecanismos subyacentes en los ordenamientos sociales, permite a los aprendices otra posibilidad: la de rebelarse y buscar, así, otras alternativas, otros caminos posibles para la construcción de la identidad privada; pero también en la construcción social de la identidad, siempre mediada por las memorias sociales de los hechos pasados.

Esto es precisamente lo que la literatura sobre Malvinas ha hecho: poner en evidencia sentidos que otros discursos, como los del Estado o los medios de comunicación, se encargaban de ocultar, invisibilizar o tergiversar. Así, en los relatos de aprendizaje que abordaremos en los próximos apartados esta doble operación de revelar y rebelarse no solo ocurre en el interior de los textos como configuradora de la identidad de las protagonistas, sino que –al mismo tiempo– se convierte en una poderosa operación de lectura que viene a proponer un trabajo activo en sus lectores. En este sentido, creemos que el abordaje de relatos de aprendizaje en las aulas de Lengua y Literatura de la escuela secundaria supone mecanismos propicios para, por medio de la literatura, promover materiales desafiantes que les permitan a los jóvenes adoptar una mirada más crítica en relación a aquellos factores sociales y culturales que delinean la propia configuración de la identidad, al mismo tiempo que puedan construir memorias sociales sobre un hecho fundamental de la historia reciente y, por lo tanto, de su identidad como argentinos.

Construcción del corpus para llevar la propuesta al aula

Partiendo de la etapa de diagnóstico y de la situación problemática con la que allí nos encontramos (esto es, recordemos: los estudiantes de la escuela secundaria actúan como depositarios pasivos de las memorias sociales y no como activos constructores de las mismas), decidimos trabajar con dos novelas juveniles *Rompecabezas* (2013) de María Fernanda Maquieira y *Nadar de pie* (2016) de Sandra Comino, entendiéndolas como pertenecientes al género relato de aprendizaje.

La primera narra el tránsito de la niñez a la adolescencia de Mora, la protagonista. Ella vive en un barrio suburbano junto a su abuela Oma y va construyendo su identidad, armando el “rompecabezas” de su vida con la ausencia de sus padres, quienes son desaparecidos de la dictadura militar. Hacia el final, la abuela Oma –quien es una Madre de Plaza de mayo—entiende que su nieta está preparada para conocer la verdad sobre la historia de sus padres y la lleva a compartir con ella la ronda de los jueves junto a las demás Madres de Plaza de Mayo.

La historia de Mora también está atravesada por la Guerra de Malvinas –ya que el tiempo del relato es contemporáneo al combate--. Su compañero de colegio, Pablo, tiene a su hermano Pedro combatiendo en las Islas y comparte con Mora las cartas/cuentos que él le envía. De este modo, confronta la visión que ella construye sobre la guerra con la que se imparte desde la escuela –especialmente con las tareas que la profesora Pepa les da en las que les pide producciones escritas cargadas de nacionalismo, y con la posición de la

directora Chapeaux quien les prohíbe usar palabras en inglés por ser la “lengua del enemigo”---.

Nadar de pie, por su parte, narra la historia de Malvina. Su vida también está atravesada por una ausencia: la de su padre, quien ha muerto en combate durante la Guerra de Malvinas. En este caso, el tiempo del relato es posterior a la guerra y la dictadura.

Malvina creció viendo siempre triste a su madre ya que nunca pudo superar la muerte de Nardo (el padre de Mavi) y con la perspectiva de su abuela materna, Joselina, defensora de la guerra (la creyó necesaria) y de los supuestos nacionalistas, como buena esposa de militar. Pero un viaje viene a traerle nuevos interrogantes, respuestas, verdades y reconciliación: viaja a Maipú y se reencuentra con la familia paterna. Allí, la visión del abuelo Mateo contrasta con la de la abuela Joselina: él siempre alertó a los demás sobre los verdaderos intereses que los militares escondían con la guerra de Malvinas, mientras todos festejaban el desembarco en las Islas.

Gracias a los relatos de sus tíos y abuelo, Mavi va armando su rompecabezas, ordenando su presente y reconciliándose con su pasado. En este proceso es fundamental la escritura de una carta destinada a su padre, a quien nunca conoció y quien nunca se enteró de que iba a ser papá. Tirará esta carta al mar dentro de una botella cuando viaje, hacia el final, a Malvinas junto a su mamá y su tía.

Para trabajar estas novelas en el aula (proponemos que sea en segundo o tercer año, de acuerdo a las disposiciones del Diseño Curricular de la provincia de Córdoba), pensamos en una serie de ejes que desarrollaremos en el próximo apartado: el papel que juega el contexto sociopolítico en la construcción de la identidad de los sujetos – y, en este sentido, la configuración de la identidad a partir de la ausencia y la pérdida--; mecanismos para revelar y rebelarse ante preceptos socialmente impuestos, y la importancia de la escritura en este proceso; el crecimiento de los personajes aprendices y la importancia de los personajes y situaciones que funcionan como maestros.

Revelar y rebelarse como mecanismo del texto literario y como operación de lectura

Antes dijimos que el relato de aprendizaje es un género propicio para abordar la cuestión Malvinas por su doble capacidad para revelar, es decir, para visibilizar los mecanismos modelizadores/instituyentes de ciertos ordenamientos y estructuras sociales, al mismo tiempo que esta revelación permite a los aprendices la posibilidad de rebelarse. A continuación, pretendemos abordar esos mecanismos en las novelas que constituyen nuestro corpus como ejes desde los cuales se puede proponer la lectura de estos textos en el aula de Lengua y Literatura.

En ambas novelas, la vida de las protagonistas está atravesada por la ausencia, la pérdida. En *Rompecabezas*, Mora ha perdido a sus padres como consecuencia de la Dictadura Militar y será el deseo continuo de saber, de conocer su pasado el eje de su proceso de aprendizaje. En el mismo sentido, la protagonista de *Nadar de pie* ha crecido atravesada por la ausencia de su padre, quien fue uno de los pilotos muertos en la Guerra de Malvinas. Así, esta búsqueda de revelar respuestas constituye un eje central desde el que pueden leerse y abordarse ambas novelas.

En estos relatos las referencias a la Dictadura Militar y la Guerra de Malvinas van apareciendo de manera paulatina a medida que ambas jóvenes enfrentan el proceso de

búsqueda de la identidad propia y –simultáneamente- de la identidad familiar. En el caso de Mora la dictadura y la Guerra de Malvinas constituyen su presente mientras que para Mavi forman parte de un pasado que no ha vivido. En este sentido, es interesante pensar en cómo el contexto sociopolítico incide en la construcción de la identidad de los sujetos: estos personajes no han vivido directamente la experiencia (sobre todo Mavi, quien aún no había nacido cuando se desató la Guerra de Malvinas. Mora, por su parte, no conoce demasiado sobre qué ocurrió con sus padres porque la abuela Oma casi siempre intenta evadir el tema) sino que deben hacer memoria, reconstruirla, armar su rompecabezas, construir su propia identidad a partir de un hecho que las atraviesa: la ausencia, como hemos dicho. Y a partir de esa reconstrucción/construcción terminan reconciliándose con su pasado y ordenando su presente, siendo fundamental y necesario en este proceso la escritura y la figura de los abuelos. Esto nos remite a los planteos de Jelin (2002), quien afirma que es imposible encontrar una memoria e interpretación única del pasado que sea compartida por toda la sociedad en su conjunto. Pueden encontrarse momentos o períodos históricos en los que el consenso es mayor; pero siempre habrá otras historias, memorias e interpretaciones alternativas que se constituirán como la resistencia. Esto se debe a que siempre existe una lucha política activa acerca del sentido de lo ocurrido, pero también acerca de la memoria misma. El espacio de la memoria es un lugar de trabajo dentro del cual hay luchas, disputas y conflictos en el que los participantes de las mismas desempeñan un rol activo en la producción de sentidos y se desenvuelven en el marco de relaciones de poder.

Los maestros de las protagonistas, en este proceso de revelar su identidad son – como hemos dicho-- fundamentalmente sus abuelos. Para Mora su principal maestra es Oma mientras que para Mavi la abuela materna (Joselina) y el abuelo paterno (Mateo) presentarán a la joven dos miradas opuestas acerca de los hechos históricos y de la situación familiar. Por lo tanto, la construcción de su identidad estará atravesada por tensiones y disputas, memorias opuestas e incluso irreconciliables.

Oma es uno de los personajes del relato que aporta una mirada que se rebela al orden social impuesto por la dictadura. Ella es una madre de Plaza de Mayo que todos los jueves asiste junto a las otras mujeres a las rondas alrededor del Obelisco para reclamar por sus hijos desaparecidos. Asimismo, es la voz opositora a la Guerra de Malvinas: “Guerra absurda – dice Oma” P.69 y su nieta siente que decir eso es una falta de respeto hacia la patria, dado que la mirada de la abuela entra en tensión en la niña con el discurso escolar que presenta a la guerra como una “hazaña heroica”.

Una mirada similar a la de Oma se construye en *Nadar de pie* a partir del personaje de Mateo. Él, desde el comienzo mismo de la guerra discutió con sus hijos y yerno la euforia que les producía, ya que sostenía que la misma iba a ser un “matadero” y que “Galtieri pretendía lavar su imagen con la sangre de los jóvenes”. Frente a esta mirada, se tensiona la de Joselina, cuyo esposo fue militar. Para ella, la guerra fue algo necesario.

Estas perspectivas acerca de la guerra tienen lugar en dos configuraciones familiares completamente distintas: la familia de Mateo siempre fue humilde, cariñosa entre ellos, abierta al diálogo mientras que Joselina y su esposo vivieron una vida lujosa, pero carente de afecto. Tenían una relación autoritaria con su hija y ella creció siempre con el temor a su padre. Esta última configuración familiar es la que más había ejercido influencia en la vida de Mavi debido a la proximidad de su abuela materna, hasta que Gaba (su madre) decide llevarla a Maipú para que pueda entablar el vínculo con su familia paterna. Es de esta tensión entre ambas miradas que Mavi podrá construir una identidad propia que no reproduzca plenamente a ninguno de los discursos heredados de su familia.

La escritura es otro mecanismo fundamental para los personajes de ambas novelas en esta necesidad de revelar verdades y rebelarse a ciertos mecanismos sociales. En el caso de Mora, escribir en su libreta morada es una manera de ir reconstruyendo el “rompecabezas” de su historia y hacer la composición que le solicitó la maestra le permitió hacer explícitos aquellos mandatos sociales que pesan sobre el soldado: “(...) el soldado no tiene miedo porque es valiente, no siente frío porque es fuerte, hace sacrificios porque su honor y su hombría son lo más importante” P82.

Además, la protagonista junto a su compañero Pablo accede a una mirada completamente diferente de la guerra que la que les muestra la escuela a partir de los cuentos que envía Pedro, el hermano de Pablo que está peleando en la guerra. Pedro no quería ir a la guerra porque para él la patria “está hecha de acciones cotidianas”, pero no logró oponerse al mandato familiar de su padre.

Mavi, por su parte, encontró en la escritura la manera de hablar por primera vez con su padre. Pudo “(...) bucear en el pasado, entender el presente y ordenar el futuro” P17. En este caso, la escritura es la que da cuenta del proceso de aprendizaje por el que atraviesa la protagonista. En ese relato escrito en primera persona, Mavi logra construir una memoria propia acerca de su pasado. Memoria que sintetiza en ella posturas tan irreconciliables como las de sus familias y que le permite, además, comprender a su madre y reconciliarse con la figura de su padre que hasta entonces no había sido más que una foto para ella.

Volviendo a *Rompecabezas*, otro personaje que asume –quizás sin darse cuenta- una voz rebelde en relación al silencio impuesto por la dictadura es el Cebolla (mendigo que deambula por el barrio rodeado de perros). Según dice la gente del lugar, él está loco; sin embargo esa locura es la que le permite contar una verdad sobre el régimen sin sufrir las consecuencias de ello⁶. Así, este personaje en numerosas ocasiones dice haber visto caer “ángeles” del cielo hacia el arroyo con las zapatillas puestas. Esto es, los cuerpos sin vida de los desaparecidos que el Estado eliminaba.

Por otro lado, la escuela emerge, en esta novela, como una institución social que pretende moldear la conducta de los niños desde el autoritarismo y la represión, pero que se revela ante los ojos de Mora como aquella que los subestima (al llamarlos “niños” u ocultarles la verdad sobre Gabi), que tiene un discurso acerca de la patria y el nacionalismo carente de sentidos para los alumnos y que les impone reglas que poco tienen que ver con la defensa real de la soberanía. Y en este sentido, el profe Gonza se rebela y les enseña a los chicos la “canción prohibida” (*Here comes the Sun* de The Beatles), que terminan cantando en el Festival de Primavera frente a la mirada reprobatoria de la directora Chapeaux, quien la había prohibido por estar escrita en “la lengua del enemigo”. Sin embargo, el público los acompañó estallando de alegría, quizás, porque la sociedad necesitaba recuperar esa alegría perdida por la dictadura: “Allí afuera en la calle, se respiraba un aire nuevo” P191. Probablemente, el aire del regreso de la democracia.

La guerra de Malvinas es el presente del relato y la escuela, como institución social normalizadora, se hace cargo de imponer sentidos. En este marco, se realiza una “jornada histórica” que se inaugura con el discurso de la directora, cargado de expresiones como: “la patria nos necesita”, “gesta nacional”, “heroicas hazañas”, “reconquistando nuestras Islas perdidas en manos del sangriento león”. Este discurso solo logra generar miedo en los alumnos de primero y risa en los de séptimo.

⁶ En una operación similar al personaje de Piglia en “La loca y el relato del crimen”.

En síntesis, podemos afirmar que el proceso de aprendizaje de las protagonistas se va configurando en estos relatos a través de la posibilidad de visibilizar ciertos mecanismos instituyentes como los que les quieren imponer la escuela a Mora y la familia materna a Mavi, de revelar verdades acerca de su pasado: cuando Oma le habla a su nieta acerca de la desaparición de sus padres y le permite acompañarla a Plaza de Mayo y cuando Mavi va descubriendo de la mano de su abuelo y tíos paternos cómo habían vivido su padres la guerra. Al mismo tiempo, esa construcción de la identidad está atravesada por pequeñas rebeldías que permiten sobreponer el “querer ser” frente a un “deber ser” impuesto. En ambos casos, la escritura es una forma de rebeldía, como así también la canción de primavera de Mora y sus compañeros y el viaje a Malvinas de Mavi con su tía y su madre.

El proceso de aprendizaje de ambas jóvenes se cierra con la posibilidad de comprender mejor la propia historia que ha sido atravesada y configurada por una historia nacional, externa de la que ningún personaje ha podido escapar. Conocer, comprender y discutir son mecanismos fundamentales para que estas jóvenes puedan construirse a sí mismas sin repetir discursos heredados. Así, el abrazo final de Mora con su abuela puede leerse como el abrazo del crecimiento y el aprendizaje de la protagonista: “Yo sentí que me despertaba de golpe de un largo sueño”. En igual sentido, la carta arrojada al mar por Mavi constituye la síntesis de esas revelaciones y rebeldías que han atravesado su vida: “La mirada profunda, la reflexión y la historia están dentro de la botella (...) Sostiene entre los dedos la historia de su propia vida, la de sus padres y la de su lugar” Pp5-6.

Para finalizar, podemos afirmar que estas lecturas que ponen en escena revelaciones y rebeldías resultan un instrumento propicio para educar a los estudiantes en el desarrollo de competencias que les permitan asumirse como sujetos capaces de participar activamente de los procesos de construcción de sentidos, problematización, cuestionamiento, disputas y luchas tendientes a la elaboración de las memorias colectivas de los hechos del pasado. El texto literario, en este caso el relato de aprendizaje permite –al narrar procesos de construcción de identidades- transformar las certezas y verdades absolutas en interrogantes que quedan abiertos a la discusión.

De esta forma, el aula de Lengua y Literatura se convierte en un espacio adecuado para problematizar y complejizar las herencias recibidas. La literatura se convierte, entonces, en un discurso social capaz de codificar u objetivar concepciones, valoraciones y percepciones del mundo que habitamos y, así, la lectura de textos literarios les permite a los jóvenes recuperar ese pasado para proyectarse hacia el futuro, recuperar la historia de su país para romper silencios y contribuir a la construcción de las memorias, porque la lectura suscita ese encuentro que “puede hacernos vacilar, hacer que se tambaleen nuestras certidumbres, nuestras pertenencias (...) Nuestras vidas están hechas de herencias, pero también están hechas de movimiento (...)”. (Petit, 2000:6)

Referencias bibliográficas

- De Diego, José Luis. (1998). La novela de aprendizaje en Argentina. Primera Parte. Revista Orbis Tertius 3. Disponible en: <http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/>
- Jelin, Elizabeth. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Ed. Siglo veintiuno de editores de España.
- Ministerio de Educación de Córdoba. (2011-2020). Diseño curricular de la Provincia de Córdoba. Educación secundaria. Encuadre General.
- Petit, Michelle. (2000). Elogio del encuentro. Conferencia presentada en el Congreso Mundial de IBBY (International Board on Books for Young People), celebrado en Cartagena de Indias, 18-22 de septiembre.