

Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
Cuaderno de Investigación en la Educación, número 12, mayo 1998
Centro de Investigaciones Educativas
Facultad de Educación, Río Piedras

Jorge L. Cruz Velázquez, Ph. D.
Departamento de Estudios Graduados
Facultad de Educación
Recinto de Río Piedras
Universidad de Puerto Rico

Literatura Puertorriqueña: Textos y negociaciones con los adolescentes de hoy

Si en la vida cotidiana el individuo aprende reinterpreta los significados de la cultura. mediante continuos y complejos procesos de negociación. también en la vida académica, el alumno/a debe aprender reinterpreta y no sólo adquiriendo la cultura elaborada en las disciplinas académicas. mediante procesos de intercambio y negociación.

(Gimeno
Sacristán, 1993)

I. Propósitos

Sirvan las palabras del epígrafe como nuestro estímulo para reflexionar sobre los procesos de enseñanza aprendizaje de la literatura puertorriqueña desde tres situaciones problemáticas que enfrenta la articulación entre la Literatura y la Pedagogía en el contexto que viven los adolescentes del Puerto Rico de hoy. En primer lugar, reconocemos que los estudios literarios, como objeto del saber científico del crítico literario, equivalen a prácticas de análisis interdisciplinarios con propósitos de analizar, explicar, problematizar o valorar estéticamente el fenómeno literario. A través de diversos enfoques, la crítica literaria racionaliza y establece cánones que legitiman las maneras de acercarnos al estudio de la literatura. En segundo lugar, la articulación entre el estudio de la Literatura y las prácticas pedagógicas en el ámbito escolar cuya población estudiantil será el conjunto de jóvenes del séptimo al duodécimo grado, requieren un examen diferente. La didáctica de la literatura en el escenario escolar no debe dirigirse a la formación de pequeños críticos literarios, sino al rescate de la voz, el lenguaje y la producción de los niños o adolescentes, medios con los que se apropian de esos textos que les propone la vida académica. En tercer lugar, toda articulación didáctica que pretenda lograr el rescate de esas voces y sus lenguajes, será necesariamente contextual. De ahí, la necesidad de incorporar la nueva literatura puertorriqueña para provocar

una actitud lectural y una polifonía de competencias de verdadera pertinencia para los jóvenes de hoy. El examen de estas tres perspectivas permitirá relacionar las rupturas, desplazamientos y transformaciones que experimenta nuestra literatura, así como la necesidad pareja de romper y transformar algunas prácticas y contenidos que persisten en la enseñanza de la literatura puertorriqueña. Como maestro de español, problematizaremos la inclusión y enseñanza de la literatura puertorriqueña en el currículo escolar como uno de los puntos de fricción o de contacto que surgen en las encrucijadas históricas del Puerto Rico urgente de hoy.

II. ¿Qué es leer?

¿Qué es leer? Los alcances de esta actividad de construcción y desconstrucción del texto literario nos coloca frente a la lectura y la escritura como dos procesos de un mismo continuo. La correspondencia entre ambos procesos de recepción y producción de mensajes, como elementos consustanciales, han llevado a los estudiosos a acuñar el concepto lectoescritura. Si hiciéramos una abstracción genérica del esquema lector, diríamos que se trata de múltiples procedimientos para integrar experiencias de información vividas, nuevas o imaginarias, por medio del ensamblaje de enunciados a través de subsistemas lexicosemánticos y morfosintácticos que articulan mensajes. Tenemos acceso a estas comunicaciones lingüísticas cuando las comprendemos desde su estructura superficial (retención en la memoria y organización léxica de sus constituyentes para identificar contenidos) hasta la integración que hacemos de las ideas que subyacen en su estructura profunda (jerarquización de las proposiciones en relaciones semánticas, modelos de texto) a nuestros esquemas experienciales (Barrera Linares, 1991).

III. La lectura literaria

La lectura literaria es el proceso de construir y desconstruir significados a partir de objetos culturales (novelas, cuentos, poesías, entre otros) en los que el lenguaje está motivado con intenciones estéticas. Frecuentemente, en la escuela tradicional la lectura crítica de estos géneros se realiza desde el conocimiento del autor y de los sistemas literarios en que se inserta su obra, así como los análisis críticos de las diversas comunidades de interpretación. Muchas veces se abordan con acercamientos inmanentistas en los que se recalcan -como signos estéticos- los movimientos literarios, las figuras del lenguaje o las estructuras lingüísticas. Todas se centran en el desciframiento del autor y sus esquemas porque se privilegia al objeto literario, no al sujeto que lee. Aún más, se acostumbra aplicar indistintamente el mismo patrón analítico a los géneros literarios ya sean líricos, narrativos o expositivos. Este acercamiento metodológico apunta hacia la virtual separación entre los enfoques, de una parte, del maestro orientado exclusivamente hacia el análisis de esos objetos culturales, frente a los enfoques del maestro que se orienta hacia el sujeto que vive y aprende por vía de esos objetos y con los que negocian sus interpretaciones.

IV. Los contextos sociales

Resulta difícil examinar la didáctica de la lengua y la literatura en el vacío, sin relacionarla con el proceso de construcción social. En la realidad histórico-social es imposible aislar la literatura sin que los paradigmas literarios incidan sobre los procesos políticos o pedagógicos. A medida que continúa recrudesciéndose la discusión sobre el estatus nacional puertorriqueño y el futuro del español como vernáculo así como su relación con la enseñanza del inglés, se afectarán los criterios de selección de los textos literarios que se discuten en la sala de clases. Si la literatura surge de un sentimiento de desajuste con la realidad (Lázaro Carreter, 1974) como señala Andrés Amorós, entonces, la realidad del Puerto Rico de los años noventa- casi entrando al nuevo milenio- tiene una literatura diferente de la que respondió a las inquietudes sociales de las décadas del 20 al 40.

Durante mis años escolares, para los fines del cincuenta y a lo largo de la década del sesenta, aprendí a leer, a usar el vernáculo y a ver la realidad puertorriqueña desde la óptica de autores como Manuel Méndez Ballester, Abelardo Díaz Alfaro, Enrique Laguerre, entre otros. Señala con acierto don Ángel Quintero Alfaro (1983), Secretario del Departamento de Educación para la segunda mitad de los años sesenta, que "la literatura puertorriqueña ha estado en Puerto Rico por necesidad más integrada a la realidad histórica que lo que está en el currículo" (Quintero Alfaro, 1985). Hoy día, en las postrimerías del siglo XX, continúa vigente este planteamiento, si enumeramos algunos de los textos que aún permanecen en el currículo del Programa de Español del Departamento de Educación. Bastaría mencionar algunos de los títulos de estas obras en los que quedan atrapados sus determinados discursos retóricos y cosmovisiones, a saber: Cuentos del Cedro, Retablos de la Aldea, Aromas del Terruño, Mi isla soñada, La resaca, Mis memorias, Fantasía Boricua.

Se trata de la literatura cuyo discurso patriarcal rescata la figura del jíbaro. Señala Ángel Quintero Rivera que "mientras durante el siglo XIX el jíbaro (campesino) era despreciado por su ignorancia, actitud ante el trabajo y costumbres primitivas, durante las primeras décadas del siglo XX su imagen fue elevada a símbolo nacional como parte de la idealización mistificada de la "armonía patriarcal" (Quintero Rivera, 1981, p. 3). Adquirir identidad significa "comprender una determinada significación de la realidad y la ubicación con respecto a ella", como dice Adriana Puigrós (Puigrós, 1978). Es decir, que si la organización curricular sólo incluye textos que respondan a una retórica, discurso o canon literario de sólo un momento histórico, el proceso de esa comprensión significativa de la realidad a la que el adolescente entra en el siglo XXI coloca trampas que podrían afectar la conciencia subjetiva del alumno en sus intereses, perceptividad y modos de reconstruir su experiencia en el mundo.

Es iluminador el análisis que realiza Juan Gelpí (1993) sobre la literatura puertorriqueña en su libro *Literatura y paternalismo en Puerto Rico*. Señala el autor que a partir de la llamada Generación del 30 se institucionaliza la retórica del nacionalismo cultural que se origina con los hacendados del siglo XIX. Destaca cómo se traza una topografía analítica caracterizada por un

paternalismo que la literatura muestra a través de relaciones de poder jerarquizadas entre superiores y subordinados. Analiza ese proceso y la creación de metáforas particulares (relaciones de aprendizaje entre adultos y niños o adolescentes, la infantilización y la casa, la enfermedad) en textos clásicos como *Insularismo* de José Enrique Pedreira y *La víspera del hombre* de René Marqués.

Es interesante examinar los planteamientos del doctor Gelpí desde la óptica de las prácticas educativas del país con respecto a la enseñanza de esa misma literatura clásica que estudia. Aquella visión patriarcal corre pareja con la visión patriarcal del paradigma conductista que ha imperado en los procesos de enseñanza y aprendizaje en Puerto Rico. Se trata de un canon pedagógico cuyas prácticas de relaciones de poder están centradas en la figura del adulto o del maestro, voces magisteriales todopoderosas. Incluso, en el conductismo clásico se parte de la premisa del alumno como un sujeto que aprende por relaciones de estímulos y respuestas. Visión que está en consonancia con la noción bancaria de la educación.

Sabemos que la escuela latinoamericana -y en ésta se incluye la puertorriqueña- funciona como un aparato cultural en la medida en que administra, trasmite y renueva el capital cultural a través de prácticas que son "sistemas de disposiciones, esquemas básicos de percepción, comprensión y acción" (García Canclini, 1986, p. 56). Señala, por su parte, Gelpí (1993) que "en una sociedad colonial, como la puertorriqueña, el canon literario compensa a menudo la inexistencia del Estado independiente; la literatura tiene aún una función política. De ahí la curiosa convivencia de ruptura y continuidad que la caracteriza" (p.101).

V. Participación del alumno

Esta actitud patriarcal se extiende al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura literaria cuando se realiza desde el conocimiento del autor y de los sistemas literarios en los que se inserta su obra. Mucho del proceso analítico y de la metodología coloca el énfasis en el signo estético y los índices informativos que imponen los cánones literarios. En muchas situaciones didácticas, se hace abstracción del estudiante que lee, como destinatario y agente de su propio aprendizaje. Estamos frente a un alumno real, aunque no necesariamente informado de los repertorios estéticos y culturales del establecimiento canónico de la crítica literaria, capaz de construir sus conocimientos como resultado de su continua negociación con las variables - académicas y no académicas- que coloquen el proceso lector en contextos educativos y culturales de mayor pertinencia. Si se pretende rescatar o privilegiar al estudiante a partir de los nuevos paradigmas constructivistas, la literatura -como acto didáctico- tendrá que trascender su concepción patriarcal (cuando su análisis se enfoca desde el autor o desde el maestro) así como su noción de índice informativo, enumeración de tendencias estéticas y estilos literarios prestos a la memorización. El desarrollo de esquemas y estrategias textuales, comunicativas y culturales deviene cuando el estudiante se comunica con textos que hablan su lenguaje y muestran su realidad. Se trata de instaurar

lo que Jean Lave (Lave & Wenger,1991) llama "learning curriculum" en oposición al "teaching curriculum" . El primero implica la visión del aprendizaje y sus recursos desde la perspectiva del estudiante en el que la dimensión didáctica surge de la conciencia participatoria del alumno en la comunidad práctica en que se sitúa. El segundo implica la mediación y control del aprendizaje a través de la visión prescriptiva del maestro.

VI. La nueva literatura puertorriqueña y el currículo

La literatura es signo cultural y herramienta lingüística que permite construir y desconstruir significados a partir de objetos culturales (novelas, cuentos, poesías, entre otros) en los que el lenguaje está motivado estéticamente, pero al mismo tiempo focalizado en su tiempo y espacio. La preocupación en torno a la enseñanza de la literatura puertorriqueña radica en que el ordenamiento curricular del canon literario que hace la escuela podría discriminar por omisión contra muchas de las ricas modulaciones discursivas que se producen en la literatura de hoy. ¿Por qué no se incorporan al currículo escolar obras y autores que renuevan y cuestionan sus propios códigos? Podríamos mencionar los trabajos de Ana Lydia Vega, Juan Antonio Ramos, Luis Rafael Sánchez y otros autores en los que "la variedad de temas, perspectivas, lenguajes, estilos, mantenía el suspenso con la constante carnada de la sorpresa" (p. 2), según señala Ana Lydia Vega (1988) en la introducción a El tramo ancla. El aprendizaje se contextualiza (se sitúa, diría Lave) para que cobre sentido desde la perspectiva del adolescente de hoy. El currículo del Programa de Español, en su componente de Literatura, no debe circunscribirse a una selección de textos que responda al paradigma ideológico que instauraron las generaciones del treinta y del cuarenta. La realidad social del joven de hoy resulta más compleja porque, además de incorporar aquellos significados de una memoria que tuvo sus redes particulares, requiere sumar nuevas visiones de un imaginario social que usa discursos diferentes. José Luis Vega (1983) presenta las nuevas generaciones de narradores desde una singular metáfora que resulta muy apropiada para nuestro argumento:

" ...el texto es el espejo. La escritura dibuja y redibuja el rostro histórico de la realidad. El rostro siempre es uno y otro. Su perfil ideológico se forma sobre lunas cambiantes. El rostro es el espejo. Así toda escritura: espejo sobre espejo" (p. 17).

En la reflexión de ese espejo debe insertarse la estructura semántica experiencial del alumno para ingresar a la estructura semántica académica que dibuja la escritura. En la negociación continua de la sala de clases se perfilan, definen y transforman esas "lunas cambiantes" desde la perspectiva del estudiante. A esto le llamaba Freire rescatar la voz del alumno y hoy día le llaman "potenciar" al alumno, sería darle los poderes de análisis al alumno. La participación o complicidad es central para el proceso de cognición y vínculo fundamental para el encuentro con los demás. El espacio de la sala de clases

está poblado de diferentes texturas, de diversos espejos. La mirada no es tubular, sino caleidoscópica. En ese movimiento caleidoscópico de aparentes fragmentos, el alumno se ve a sí mismo frente al texto, al maestro, al compañero o compañera de clases. Es mucho más que pensamiento y mucho más que experiencia.

En la propuesta de una didáctica de la recepción estética, el texto es sólo el pretexto. Generalmente, defendemos la selección de los textos literarios a partir de la canonización que de ellos hace la crítica literaria. Aunque no descarto este criterio, sigue siendo tradicionalmente contenidista. Este criterio privilegia la noción bancaria del saber desde el lenguaje académico, del canon. Descuida, por lo tanto, otros factores de la dimensión ecológica y dialógica que supone la circulación de ideas y experiencias en el salón de clases, lugar donde se conectan las visiones de los alumnos en la reconstrucción de la memoria a partir de la realidad histórico-social que se vive (Díaz Quiñones, 1993; Gimeno Sacristán, 1993).

Más bien, se debe propiciar el examen de la realidad en su complejo trayecto comparativo del pensamiento convergente al divergente. Sólo para mencionar un ejemplo, la visión idílica y nostálgica del "Borinquen, nombre al pensamiento grato" de José Gautier Benítez del siglo XIX y de "Cien millas de azul de frente/ por treinta cinco de verde" de Agustín Balseiro para los años cincuenta tienen que verse cara a cara con la reflexión del Edgardo Sanabria Santaliz de 1985 (Vega, 1988) cuando dice que "Puerto Rico va en vías de convertirse en un vertedero de 100 millas de largo por 35 de ancho" (p.217). Incluso, salvando las diferencias, diríase que el joven puertorriqueño de hoy está más cerca de la Historia de arroz y habichuelas de Ana Lydia Vega que de El josco de Abelardo Díaz Alfaro.

No se trata de eliminar este último, sino de incorporar nuevos espejos de mayor afinidad con el mundo en el que vive y se contempla el estudiante de hoy. El mundo tecatil que denuncia Juan Antonio Ramos en Papo Impala está quitao, la adolescencia participatoria de Lydia en Felices días. Tío Sergio, el mundo y el lenguaje caribeño de Ana Lydia Vega, por mencionar algunos. le hablan al estudiante de hoy de un mundo que le es cercano. Conviene señalar que Juan Gelpí traza líneas de encuentros entre aquellos textos clásicos con algunos de los textos recientes como La guaracha del Macho Camacho de Luis Rafael Sánchez, Felices días, tío Sergio de Magali García Ramis, Delfia cada tarde de Edgardo Sanabria, entre otros. Sólo que va a su encuentro a partir de los puntos de ruptura con el discurso nacionalista y el canon paternalista, así como a la reformulación de nuevos discursos literarios (la crónica, el testimonio, la sátira) y metáforas (el mar, los espejos, el álbum familiar) (Gelpí, 1993).

Del mismo modo que la literatura rompe y renueva sus propias bases, la didáctica de la literatura debe ser igualmente dialógica. Esta actitud de encuentros promueve nuevos discursos y nuevas fronteras cónsonos con la potencialidad del adolescente de hoy. Hay que afianzar la confianza en la capacidad de la lengua vernácula y en nuestra literatura nacional más reciente como instrumentos de conjunción entre las realidades del estudiante de hoy y la

reconstrucción de la memoria real e imaginaria de lo social. De alguna manera, el currículo de Español del Departamento tiene que trascender la visión de mundo que encierran las obras de las generaciones del treinta y del cuarenta. Se requiere construir condiciones de participación de mayor pertinencia para que haya puntos de convergencia o divergencia críticas entre el texto, el lector y su época.

VII. Conclusión

Los procesos de aprendizaje con sus concomitantes explicaciones teóricas o metodológicas no son fenómenos genéricos, ni en abstracto, ni lineales. Se dan en contextos situacionales en los que gravitan estructuras de poder, puntos de vistas en constante movimiento, encuentros y desencuentros de identidades, lenguajes, texturas y espejos. Supone un circuito de transacciones con mensajes claros, matices, entrelíneas o aspectos marginales que los cánones pedagógicos y académicos, en ocasiones, tratan de imponer o de ocultar. Nos parecen oportunas las palabras de Luis Rafael Sánchez (1997) al decir que:

Más allá de la geografía insular, más acá de los cuatro puntos cardinales carcelarios, el Caribe endeuda al escritor puertorriqueño. Lo endeudan la pugna entre el pasado cerrado como un mito y el presente hirviente como un problema de solución escasa, lo endeudan otros sonos, además de los que emergen de los cueros. El son pesado de las diferencias sociales. El son duro de la cotidiana hambre caribeña. El son negado del prejuicio social, ese son que suena con la nota baja, con la clave reservada. (p.163)

La literatura y la historia se construyen sobre el foco de su tiempo y su sociedad para proyectar el conocimiento. El quehacer educativo auténtico opera de la misma manera. Propicia las condiciones para la toma de conciencia, el análisis y la construcción de la memoria individual y social en la que participan los seres que viven su lenguaje y su cotidianidad desde la semejanza, la diferencia y la otredad.

El joven de hoy, al igual que nosotros, vivimos lo que Arcadio Díaz Quiñones (1993) ha llamado los "años sin nombre" a través de las políticas del olvido. Este proceso de rescate de la "memoria rota" no sólo es cultural e histórico social por definición, sino educativo. El quehacer educativo se completa cuando se integra a un plan de desarrollo y cambio social que dé sentido y valor a los textos que se lectoesciben en el salón de clases. Para el escritor como para el educador la tarea sigue siendo histórica, de reencuentro continuo con la realidad que nos toca vivir y en la reconstitución viva de la memoria histórica porque, como dice Cortázar (Cortázar, abril, junio, 1981), "un libro empieza y termina mucho antes y mucho después de su primera y de su última palabra" (p.28).

REFERENCIA

Barrera Linares, L. y. L. F. d. B. (1991). Psicolinguística v el desarrollo del español. Venezuela: Monte Ávila Editores.

Cortázar, J. (abril, junio,1981). Realidad y Literatura en América Latina. Revista de Occidente (5), p.28.

Díaz Quiñónez, A. (1993). La memoria rota. San Juan: Ediciones Huracán.
Freire, P., & Macedo, D. (1989). Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona: Ediciones Paidós.

García Canclini, N. (1986). Las culturas populares en el capitalismo. México: Editorial Nueva Imagen.

Gelpí, J. (1993). Literatura v paternalismo en Puerto Rico. San Juan: Editorial Universidad de Puerto Rico.

Gimeno Sacristán, J. y. A. P. P. (1993). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated Learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Lázaro Carreter, F. (Ed.). (1974). Literatura y educación. Madrid: Editorial Castalia.

Puigrós, A. (1978). La decadencia de la escuela. Arte. Sociedad. Ideología. 4, 60-70.

Quintero Alfaro, A. (1985). Imagen e identidad: reflexiones sobre la literatura puertorriqueña en el currículo escolar. En A. Rodríguez de Laguna (Ed.), Imágenes e identidades: el puertorriqueño en la literatura. San Juan: Ediciones Huracán.

Quintero Rivera, A. G. (1981). Clases sociales e identidad nacional; notas sobre el desarrollo nacional puertorriqueño. En A. Díaz Quiñones (Ed.), Puerto Rico: identidad nacional v clases sociales. Coloquio de Princeton. San Juan: Ediciones Huracán.

Sánchez, L. R. (1997). No llores por nosotros. Puerto Rico. (2da. ed.). Hanover: Ediciones del Norte.

Vega, A. L. (Ed.). (1988). El tramo ancla. Ensayos puertorriqueños de hoy. San Juan: Editorial Universidad de Puerto Rico.

Vega, J. L. (Ed.). (1983). Reunión de espejos. Río Piedras: Editorial Cultural, Inc.