



## ***Literatura medieval y oralidad: cruces y convivencias en el aula***

**María Victoria Tomaino \***

### **Introducción**

En esta ocasión vamos a analizar los registros de observaciones de cuatro clases llevadas a cabo en un cuarto año (ESB) en la escuela número 73 de Abasto, Provincia de Buenos Aires, en las que se trabajó con el tema de “cosmovisión épica”, según aparece en el Diseño Curricular para cuarto año (DC4), (el *Mío Cid* y algunos romances posteriores propios de la Edad Media que han llegado a América a causa de la Conquista). Vamos a recuperar particularmente los fragmentos de clase en los que se ha trabajado con romances ya que vamos a utilizar como referencia teórica el trabajo de Diana Henao “Oralitura y tradición oral. Una propuesta de análisis de las formas artísticas orales” (2014), con el fin de iluminar ciertos debates orales en la clase, ya sea entre los propios alumnos o con la misma docente, sobre la pervivencia de la oralitura en sus vidas.

### **Desarrollo**

La primera clase a la que asistimos fue la segunda clase en la que la profesora exponía un tema nuevo: “la cosmovisión épica”. Obsérvese lo que el Diseño Curricular propone en el mapa curricular de Literatura de 4° año: “Leer textos literarios españoles, latinoamericanos y argentinos donde predominen las *cosmovisiones* míticas y fabulosas, *épicas* y *trágicas*” (el resaltado es mío).

Durante la tercera y cuarta clase se trabajó con un tema nuevo, pero subordinado al tema de las cosmovisiones épicas, como bien lo explicó la docente oralmente, titulado “Los romances”.

La profesora dictó un breve texto sobre la definición y la historia de los romances pero los alumnos, de forma oral, expresaron sus inquietudes al no entender la diferencia con el género romántico. Sin embargo,

---

\* María Victoria Tomaino es una estudiante que se encuentra cursando el quinto año de la carrera Profesorado en Letras en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Ha participado en seminarios y Jornadas de Investigación orientados a la Filología Clásica.

[mvictoriat99@gmail.com](mailto:mvictoriat99@gmail.com)

los chicos demostraron mucho interés en las etimologías y en la historiografía literaria y pudieron, a partir de ellas, notar las diferencias. Vamos a destacar a continuación dos momentos de los registros.

En un primer momento, durante la primera y la segunda observación, los chicos trabajaron con un romance titulado “La doncella guerrera”. Cabe aclarar que los chicos aún no habían tenido la explicación de qué era un romance, así que la docente mencionó *a posteriori* a qué género pertenecía. No obstante, trabajaron temas como la tradición oral, el castellano antiguo, los juglares, los trovadores, los manuscritos, etcétera. Además, también mencionaron que el texto les recordaba a *Mulán* (la película de Disney). Al respecto afirma Cuesta (2010, p. 7) que se trata de ocasiones propicias “para poner en relación a la literatura con otras ficciones de circulación social”.

En segundo lugar, la docente planteó una actividad escrita en la que se les presentó a los alumnos un fragmento del *Mío Cid* en castellano antiguo en el que tenían que identificar las palabras o expresiones que no entendiesen y tratar de hipotetizar qué significaban. Se pudo observar en ese momento varias situaciones en simultáneo: no todos utilizaron la misma metodología para resolver la actividad (desde cuadros de doble entrada a listas de palabras) y la mayoría decidió hacerle a la profesora preguntas sobre el contexto de la historia y del personaje para decidir qué podrían llegar a significar las palabras. En un momento, uno de los chicos rompe el silencio para exclamar que no entiende porqué aparecen “falcons” si en la Edad Media no existían los autos. Sigue a su intervención una pequeña discusión en la que los chicos hipotetizan qué puede significar esa palabra en ese contexto y en ese momento de la obra. Llegan, con ayuda de la docente, a la conclusión de que son “halcones” tanto por la semántica del texto como por el fenómeno fonético histórico de la “f” en lugar de “h”.

Los alumnos aquí están tomando consciencia de los contrastes entre la “realidad semántica” y “la realidad fonética” de las palabras que plantea Sawaya (2010, pp. 37- 38), lo que nos indica un claro contraejemplo de las supuestas *carencias culturales*. Además, en este caso y en el anterior, cuando mencionamos a *Mulán*, consideramos que fue crucial que la docente no condene los consumos de los alumnos ni sus formas de expresión, ya que la chica que dijo que le recordaba a *Mulán* dijo que era “*corte Mulán*”.

Ahora bien, ¿dónde entra la historiografía? Podríamos responder esa pregunta a partir de que se observó que los chicos, en los intercambios orales, tenían clara consciencia de lo que significaba para el personaje el exilio y, además, supieron comprender el problema de la autoría del *Mío Cid* y cómo funcionaba en la Edad Media el sistema de los juglares. Incluso, hablaron de las mnemotecnias que observaron en el

fragmento trabajado, por ende también manejaron, sin saberlo, temas tan complejos como la métrica y las variaciones propias de la oralidad. Siguiendo a Cuesta (2010, p. 9): “si verdaderamente leemos en el aula, esto es, si tomamos un texto literario y lo leemos con los alumnos, podemos asistir a cómo varias problematizaciones del conocimiento teórico articulan sus comentarios”.

El aula es, efectivamente, un espacio sumamente polifónico.

Ahora que hemos conocido al grupo con el que vamos a trabajar podemos profundizar el análisis de los romances y la oralidad a partir de otros momentos en los que la docente fue introduciendo gradualmente el tema.

La docente mencionó, a modo de ejemplo, ciertas canciones que seguimos escuchando al día de hoy cuyo origen se remonta a la Conquista de América y, como tal, poseen muchas versiones que varían según el lugar en el que se las cante. Esto llevó a reflexionar un momento sobre la tradición oral y lo que a partir de ahora llamaremos “oralitura”.

Se debatió sobre unidades temáticas y tópicos propios de la época: los soldados, las espadas, las viudas, reyes, matrimonios por conveniencia, etcétera -mientras se seguían cantando los romances que conocieran-. Pudimos comprobar que los alumnos efectivamente habían entendido los conceptos porque en la cuarta observación se planteó una actividad de escritura creativa que respetara los parámetros genéricos y así fue. Sin embargo, más adelante en nuestro análisis retomaremos el tema de que la gran mayoría de las reflexiones son de forma oral, lo que demuestra una evidente tensión entre lo que los alumnos escriben y lo que dicen; incluso, lo que la profesora dictaba iba acompañado de constantes interrupciones orales: se pudo observar que el acto de copiar lo que se dicta se realiza casi de forma automatizada, pero la verdadera reflexión y problematización viene de hablar y preguntar.

Ingresando al concepto de oralitura, Heno (2014) afirma que son producciones orales que tienen dos funciones distintas: una, estética, y la otra, folclórica, esta última de gran relevancia en el interior de las culturas que producen tales formas literarias, puesto que se desempeñan como cohesionadoras de la sociedad y preservadoras de la *memoria colectiva*.

No fue complejo comprender la parte folclórica ya que, como mencionamos, la profesora acompañó el tema con una breve contextualización histórica. Nos interesa destacar lo que hace a la memoria colectiva,

ya que consideramos que ese es el punto clave para conectar un trabajo como el de Henao, que es meramente de crítica literaria, con trabajos que se centren en la didáctica.

Siguiendo a Conditto (2013, p. 78) la escritura y la oralidad coexisten en el aula y “la escritura no puede ser reducida a un mero código de transcripción de la “natural modalidad oral del lenguaje”. Además, la escritura

fundamentalmente está asociada a lo mediato, lo estructuralmente complejo, la abstracción, lo analítico y lo racional. Frente a ello, la oralidad es configurada como otro “modo de ser” del lenguaje y del pensamiento, cuyos atributos centrales serán los de la inmediatez, la dependencia con la situación pragmático-vivencial, el valor performativo, la menor complejidad estructural y el pensamiento concreto. (...) Las categorías que ambos sistemas plantean están en permanente interacción e interpenetración (p. 81).

Respecto de la oralitura, Henao (2014, p. 241) afirma que:

La oralidad se define como una forma literaria diferente a la escrita. Si bien algunos estudiosos la han llamado «literatura oral», de acuerdo con Walter Ong no es pertinente denominar así a la tradición oral, puesto que la raíz *littera* del término «literatura» indica la presencia de la escritura. Propone llamar estas creaciones como «formas artísticas exclusivamente orales» o «formas artísticas verbales».

Podemos relacionar estas citas con la memoria colectiva a partir de comentarios que los alumnos hacían sobre la guerra: entendían que España era un Imperio y como tal tenía que conquistar tierras para subsistir en el poder, entendían también que el Mio Cid, como cualquier soldado respetable, tenía que exiliarse para proteger su honor, pero por sobre todas las cosas fueron capaces de entender la diferencia con otros textos que estaban trabajando (mencionaron en un momento *El Eternauta*), que son desde un primer momento escritos, y este tipo de textos orales que respetan otras reglas propias del género.

Ahora bien, conceptos como el del género (al modo aristotélico) quedan suspendidos en el aula. Siguiendo a Rockwell (2000), quien retoma la noción de géneros de Bajtín, estos son una categoría histórica y, como tal, “son culturalmente específicos”. Además:

los términos utilizados para referir a los géneros deben tener significado en la cultura local en la que se modelan las características particulares de una realización (*performance*) aceptable (Rockwell, 2000, p. 573).

Rockwell habla de que los géneros “se integran a la conversación continua del aula” (2000, p. 575) y, al entrar en discusión, se observan tensiones que develan fuerzas culturales e históricas incluso dentro del

aula. Por ejemplo, en un momento en el que estaban cantando canciones se preguntó por el tema de la autoría, lo que llevó a una breve explicación de oralitura anónima, pero además a un pequeño punteo de tópicos; uno de los tópicos fueron los viajes, y una de las alumnas preguntó por qué “La tortuga Manuelita” no era un romance, a lo que la docente explicó que esa era una canción muy posterior y que también tenía una autora declarada. Entonces, ¿por qué se trajo a colación esa canción? Creemos que, a la hora de pensar en los romances como género, esta chica le dio más importancia al componente oral y a los tópicos clásicos por sobre el resto (como podría ser el anonimato). Eso es posible porque la historicidad de los géneros de enseñanza actuales tiene raíces en estas influencias formadoras de géneros acumuladas (Rockwell, 2000, p. 576).

Es decir, los géneros viven en el aula según lo que los alumnos traigan como consumos propios y según lo que ellos pregunten. Rockwell también afirma que en el aula los géneros nunca aparecen de forma pura, como sí podemos verlo en el fragmento del DC4 citado anteriormente: “Leer textos literarios españoles, latinoamericanos y argentinos donde predominen las *cosmovisiones* míticas y fabulosas, *épicas* y *trágicas*” (el resaltado es mío).

Eso se pudo comprobar en un momento en el que la profesora mencionó el concepto de “héroe épico” y una alumna preguntó qué pasaba con las heroínas, ya que la doncella guerrera era efectivamente una mujer y también estaban trabajando en ese momento con un romance que tenía como protagonista a Jimena, la esposa del Mio Cid. La docente, a colación de las figuras femeninas, trajo como ejemplo *Antígona* de Sófocles: pasó a hacer una pequeña síntesis de la trama y a explicar la importancia que tenía para los griegos poder enterrar a sus seres queridos. Rápidamente, otra alumna preguntó si no era una situación similar a la del Mio Cid, que se exilia con tal de defender sus creencias políticas, nuevamente trayendo el tema del exilio porque el Mio Cid elige exiliarse y Antígona, en cambio, prefiere morir antes que abandonar su tierra.

En otro momento una de las chicas cantó uno de los juegos que jugaba en la primaria titulado “Don Federico mató a su mujer”. La profesora dijo no conocerla pero la mayoría de las chicas sí recordaban la letra (incluso yo la cantaba en mis recreos). La chica que trajo a colación el comentario procedió a preguntar si eso era un romance y afirmó que está relatando un femicidio. Luego de una breve búsqueda en Internet, la chica siguió afirmando que es un femicidio y efectivamente así lo pudimos comprobar: Don Federico era un hombre adinerado, sumamente ambicionado por las jóvenes del pueblo, que cuando se cansó de su esposa la cortó en pedazos para casarse con otra más joven y hermosa. La búsqueda en

Internet le recordó a la docente un romance que había trabajado cuando ella estudiaba y, efectivamente, ese “juego de manos” que jugábamos tan inocentemente era el relato de un femicidio y un romance.

Otro romance que fue conocido por la gran mayoría de los chicos fue el “Arroz con leche”. Inmediatamente, antes de que nadie tuviese oportunidad de cantarlo, una de las alumnas exclamó “¡Eran lesbianas!”, ya que el yo poético de esa canción es femenino y termina diciendo que quiere casarse con una mujer. Sin embargo, la felicidad de esta chica duró poco, ya que preguntó cómo podía ser posible que un texto tan antiguo contemplara el amor entre dos mujeres (incluso utilizó esa palabra: *amor*). La docente explicó que son textos sumamente manipulados, que cargan con siglos de intervenciones, y que el “Arroz con leche” era uno de los más populares y en consecuencia tenía varios finales y reversiones.

Lo que en la clase se estaba trabajando, sin esa etiqueta explícita, es la *interculturalidad* de la oralitura. Afirma Henao (2014, p. 241):

La tradición oral de ascendencia hispánica es entendida como las formas artísticas exclusivamente orales españolas que son recreadas y modificadas en Latinoamérica gracias a las interrelaciones con otras culturas, lo cual consolidó una formación cultural particular de base hispánica. La oralitura indígena, la oralitura afrocolombiana y la tradición oral de ascendencia hispánica hacen parte de lo que se ha reconocido como oralidad intercultural, que se define como aquella que se presenta en el interior de su comunidad productora y se conserva en su carácter oral y con las características culturales propias, que pueden ser indígenas, afrodescendientes o de ascendencia española.

La oralitura es, al igual que el aula, un espacio polifónico que carga con el paso de variadas identidades, en su mayoría interculturales.

Finalmente, vamos a analizar el último de los romances más relevantes para los alumnos. Ese fue uno muy especial ya que a ninguno le salía la letra y yo sí lo recordaba, así que lo dije, pero una de las chicas me pidió que lo cantara, y así lo hice.

Este romance es conocido como “Estaba la Catalina sentada bajo un laurel”. Con él ingresaron sobre todo dos discusiones: la fidelidad intachable de la esposa y la inscripción de la espada del soldado.

Respecto a la fidelidad lo que más impactó a los chicos fue el tema de los años que la mujer esperó a su marido. Son siete años los que Catalina se ha pasado esperando y esperaría otros siete con tal de no casarse con este soldado desconocido, y aquí ingresa el problema de las versiones, ya que luego de una búsqueda en Internet aparecieron dos versiones: en una, ella misma ingresará a un convento si su marido

no vuelve, en otra, la más conocida y la más cantada, entregará a sus tres hijas a un convento y sus tres hijos al rey, o como soldados. Los chicos debatían qué harían en esa misma situación, la mayoría llegó al consenso de que entregar a sus hijos debía ser algo “muy de la época” porque ahora eso sería impensable.

Respecto de la inscripción en la espada, a los chicos les interesó el tema porque en todas las versiones que buscaban, e incluso en la que canté yo, se hablaba de que en la punta de la espada llevaba escrito “San Andrés”. Se dieron cuenta de que si en todas las versiones aparecía lo mismo debía ser porque el núcleo de la canción debía ser ese, además de que una de las chicas, ingeniosamente, mencionó que también debía ser la forma en la que Catalina podría identificar si realmente era su marido; sin embargo, uno de los chicos le preguntó cómo iba a hacer la Catalina para saber si la espada no era robada, y otro debate se abrió en el que hipotetizaban, en el marco genérico, distintas posibilidades que eran, en su mayoría, pertinentes con lo que se venía trabajando.

### Conclusiones

Este artículo no ha pretendido la exhaustividad en todas las problemáticas analizadas porque las clases observadas fueron clases sumamente productivas, en las que los análisis de los alumnos eran riquísimos. Se trataba de un grupo que, como la docente ya me había comentado, trabajaba muy bien en la asignatura y yo pude observar que, al no ser el primer año en el que tenían a esa docente, el vínculo era fuerte y la confianza mutua era evidente.

Sin embargo, creemos que hemos planteado un tema que no ha sido muy trabajado: la tensión entre las producciones orales y las producciones escritas de los alumnos, ambas con problemáticas diferentes pero que revelan que las supuestas carencias culturales son falsas y que a la escuela no necesita “crear subjetividades”, porque los sujetos no son una *tabula rasa*, sino que ingresan al sistema cargando con sentidos que se construyen en una infinidad de relaciones sociales que, a su vez, enriquecen los intercambios y los aprendizajes. No obstante, sería pertinente indagar las causas por las que los chicos no consiguen expresarse en la escritura como en la oralidad, para así poder buscar soluciones.

Un tema que sí se ha trabajado más es la disyuntiva de si leer o no los clásicos en la escuela, problemática para la que estas observaciones son ideales: he observado que los chicos valoran leer los clásicos e incluso se comprueban las palabras de Italo Calvino (1991): son clásicos porque traen al día de hoy problemas y discusiones que siguen siendo pertinentes. Quizás, debemos trabajar con qué otros consumos podemos relacionar los clásicos, además de saber escuchar los consumos que los propios alumnos traen al aula sin

estigmatizarlos. La valoración de los alumnos la pude ver en nuestra aula: una chica, cuando la profesora apenas empezaba con el tema de los romances, dijo que ojalá su hermana menor supiera jugar al Don Federico o cantar la canción de la Catalina, ya que su queja venía porque “los nenes de ahora escuchan L-Gante nada más y no saben jugar a la rayuela”.

Este trabajo es una clara demostración de la importancia de la etnografía: fueron los propios alumnos y sus comentarios los que guiaron la clase, los debates, las preguntas e incluso los distintos romances que iban recordando: algunos porque se los cantaban sus abuelos, otros porque los jugaban en el recreo, otros porque los cantaban en el jardín. También podemos afirmar que la diversidad de consumos culturales con los que se iban relacionando los distintos romances irían variando si el grupo hubiera sido otro.

Finalmente, aclaremos que este artículo es la punta del iceberg: quedan más interacciones entre los alumnos que nos han llamado la atención e incluso estos mismos fragmentos de registros podrían analizarse desde muchísimas más perspectivas y aún podrían garantizar conclusiones distintas y enriquecedoras. Nuestro objetivo principal siempre fue no dejar de lado que estamos trabajando con un grupo de seres humanos, no con un capital humano que puede ser fragmentado y evaluado de forma automatizada en función de intereses ocultos que sólo buscan culpar a los sujetos de pobreza que el propio sistema inventa para autojustificarse.

## Bibliografía

Calvino, Italo (1991). *Por qué leer a los clásicos*. Madrid, Siruela.

Cuesta, Carolina (2010). "Enseñanza de la literatura: de teorías y lecturas". *Leitura: Teoria & Prática. Revista Semestral de la Asociación de Lectura de Brasil (ALB)*, Año 28, Número 55, Campinas (San Pablo), Global Editora, pp. 5-12.

Condito, Vanesa (2013). "¿Da lo mismo decirlo que escribirlo...? Hacia una reflexión respecto de las consignas de modalidad escrita y modalidad oral en el contexto de enseñanza-aprendizaje." *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 4, Número 7, La Plata, FaHCE-UNLP, pp. 75-90. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-7/MCondito.pdf>

Díaz Barriga, Ángel (2014). "Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo". *Propuesta Educativa*. Año 23, Número 42, Buenos Aires, FLACSO, pp. 9-27.

Dubin, Mariano (2022). "El fin de la Historia: reformas neoliberales y emergencia de la didáctica de la literatura". *Embrujos, lenguaraces y seres sobrenaturales. Reflexiones escolares sobre la alfabetización, la lengua y la literatura*. Buenos Aires, UNIPE Editorial [en prensa].

Dubin, Mariano (2022). "¿Entonces no debemos leer a los clásicos? Una reflexión sobre el canon escolar". *Embrujos, lenguaraces y seres sobrenaturales. Reflexiones escolares sobre la alfabetización, la lengua y la literatura*, Buenos Aires, UNIPE Editorial [en prensa].

Rockwell, Elsie (2000). "Géneros de enseñanza: un abordaje bajtiniano". *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Buenos Aires, CLACSO, pp. 569-600.

Sawaya, Sandra M. (2010). "Procesos psicopedagógicos, lectura, escritura y las instituciones escolares". *Cuadernos del CEDE III. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares*. San Martín, UNSAM EDITA, pp. 29-43.

Toro Henao, Diana Carolina (2014). "Oralitura y tradición oral: una propuesta de análisis de las formas artísticas orales". *Lingüística y Literatura*, Número 65, enero-junio, Medellín, Universidad de Antioquía, pp. 239-256.