Cuando los saberes oficiales corren en un carril paralelo a las subjetividades en el aula [1]

Violeta Heredia*

Introducción

En el presente trabajo analizaré la enseñanza de la literatura y las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en un curso de primer año de la Escuela de Educación Secundaria N° 16 "Hipólito Yrigoyen" de Los Hornos, La Plata, en la asignatura escolar Prácticas del Lenguaje. Particularmente, me interesa trabajar sobre las relaciones y tensiones que se dan en el aula entre una *cultura escolar* y una *cultura barrial* e indagar en las posibles respuestas a la siguiente hipótesis: la existencia de un distanciamiento entre los contenidos abordados en la clase y la subjetividad de los estudiantes influye en los alcances y los límites que puede llegar a tener la escuela para el logro de esas prácticas de lectura y escritura que se propone.

Este trabajo se enmarca en una perspectiva etnográfica, lo que supone que los registros utilizados y traídos a colación son los considerados más pertinentes para registrar el cotidiano del curso y pensar en cómo opera esa cultura no oficial en el aula, esa parte de lo que Rockwell denomina como la historia no-documentada de la realidad social:

Al integrar lo cotidiano como un nivel analítico de lo escolar, consideramos poder acercarnos de modo general a las formas de existencia material de la escuela y relevar el ámbito preciso en que los sujetos particulares involucrados en la educación experimentan, reproducen, conocen y transforman la realidad escolar" (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 9) [2].

Demás está decir que solo con cuatro clases observadas no se puede elaborar un estudio etnográfico, ya que no es una experiencia prolongada en el lugar de investigación. Recordemos las condiciones básicas que postula Rockwell (2009) en "La relevancia de la etnografía" al dar su definición:

* Violeta Heredia es estudiante avanzada del Profesorado y la Licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es estudiante adscripta de Lingüística en la Licenciatura en Fonoaudiología de la Facultad de Trabajo Social (UNLP). Actualmente dicta clases en el Plan FinES 2. herediavioleta@abc.gob.ar

El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I. Departamento de Letras - Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. ISSN 1853-3124. Año 16, Nro. 30, abril de 2025. pp. 36-51.

Delimito, así, el uso del término *etnografía* a ciertas investigaciones que (...) parten de la experiencia prolongada del etnógrafo en una localidad y de la interacción con quienes la habitan (...); producen, como resultado de un trabajo analítico, un documento descriptivo (...) en el cual se inscribe la realidad social no documentada y se integra al conocimiento local (...). Esta experiencia etnográfica resulta ser más significativa si la acompaña un trabajo reflexivo que permita transformar y precisar la concepción desde la cual se mira y se describe la realidad" (p.9).

Mas sí tomaremos de la etnografía su aplicación y metodología.

Con el foco repartido entre las formas de existencia material de la escuela y la experiencia subjetiva de los estudiantes como parte integral de la enseñanza, me apoyaré también en otros trabajos de investigación que constituyen un antecedente para pensar en la enseñanza de la literatura como práctica social y cultural. Dichos textos son "La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad" de Carolina Cuesta (2019), "La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares" de Elsie Rockwell (2005) y "Capítulo 2. De la oralidad a la escritura y viceversa. Historias que cambian con sus narradores" de Manuela López Corral (2023).

Estos antecedentes me permitieron abrir el abanico de reflexiones sobre qué es lo que sucedió en las clases observadas durante la lectura, análisis e interpretación de dos cuentos breves correspondientes al género maravilloso.

Voy a comenzar de lo general, con la caracterización de la escuela -sus condiciones edilicias y la observación de una cultura escolar propia-, para así acercarme a lo particular del aula de Prácticas del Lenguaje e indagar en varias cuestiones: qué saberes se trabajaron, por qué fue tal el "desenganche" de los estudiantes, por qué asociaron ciertas temáticas con *lo infantil* y qué sucedía con esas voces que estuvieron apartadas pero circundantes en el desarrollo de las clases. Para este último punto, también fue propicio el texto "Parodias de alumnos al saber docente: literatura, cultura popular y humor" de Mariano Dubin (2016), particularmente para ciertos momentos de las clases en que los alumnos hacen bromas o buscan llamar la atención. Más adelante entraremos en detalle.

Ingresar al micromundo del aula: observación y análisis de las clases

Las clases que observé se dieron en la E.E.S nº16 "Hipólito Yrigoyen", ubicada en la avenida 66 entre 153 y 154 en el barrio Los Hornos, La Plata. Esta escuela comparte edificio con la Escuela Primaria nº83, aunque cada una tiene su entrada particular y su espacio dividido. Cerca, más bien en la esquina de 153, se

encuentra la Unidad de Pronta Atención (UPA 6), un policlínico de atención pública y en la misma cuadra, a la mitad, el Centro Cultural y Polideportivo de Los Hornos.

En el momento previo a ingresar, algunos alumnos se reúnen en grupos por fuera del establecimiento y cuando la directora o alguna autoridad del colegio abre la puerta indicando que entren, se produce un gran bullicio: ingresan al SUM, algo amontonados, cuerpos y voces de niños, niñas y adolescentes, risas, perros y ruidos motores de los vehículos y colectivos que transitan por la avenida 66 incesantemente. En el SUM se reúnen las distintas divisiones desde 1º hasta 6º año del turno mañana (esta escuela secundaria también tiene turno vespertino y nocturno). Quienes llegaban tarde debían esperar afuera hasta que terminara el saludo inicial.

Mi período de observación se extendió desde el 17 de septiembre al 7 de octubre de 2024. Las fechas resultan pertinentes en tanto demuestran la extensión del dictado de cuatro clases en cuatro semanas. La razón de esta extensión fue que el horario de la jornada escolar, como me explicó la directora cuando fui a consultar por los cursos disponibles, venía siendo de dos horas por día (rotativo: una semana, cursaban las dos primeras horas, la siguiente, las dos últimas) hacía, al menos, un mes. Esta disminución horaria venía de un problema que estaban teniendo con las cañerías y que, aunque ya habían llamado al servicio, aún no habían acudido a resolverlo, por lo que los baños no podían usarse.

Todas las veces que presencié el momento previo a ingresar a las aulas, se hizo el mismo "protocolo" de formar filas en el SUM y oír el saludo de la directora unido al siguiente pedido: "si alguien conoce a alguien de ABSA, por favor, comuníquese con nosotros para que podamos resolver más rápido el problema del agua". Entre el murmullo constante entre alumnos, los preceptores y docentes intentando mantener el orden y los perros que caminaban entre las filas, la vicedirectora agregaba: "recuerden que así, de esta manera, *les están* quitando el derecho a estudiar, *ustedes* deberían tener la jornada completa, en cambio, *estamos teniendo* solo dos horas por día". Cerrando el saludo, les recuerda que 11:50 bajen y pasen de a uno por la cocina a retirar la vianda: un sánguche de milanesa y una fruta.

Ese primer saludo que observé me habló no solo de una situación particular -en este caso, un problema edilicio con las cañerías- que afectaría a la dinámica de las clases en el corto período que suponía mi observación (estas cuatro clases en condiciones normales se habrían dado en solo dos semanas), sino que también me mostró un fugaz pantallazo de lo que luego pude entender como una *cultura escolar* propia, con sus propias dinámicas y sus propias relaciones y tensiones entre institución, cuerpo directivo y

docente, estudiantes y las condiciones materiales que, como lo dice su nombre, son eso: condicionantes. La enunciación de la frase "*les* están quitando el derecho a estudiar" me abrió los interrogantes: ¿quién está referenciado en ese *ellos*?, ¿quién es ese *ustedes*?, ¿y quiénes se constituyen en ese *nosotros*? Aunque no estuviese enunciado, podemos deducir que hay un *nosotros* conformado por los distintos actores que conforman ese cotidiano escolar, presentes en ese SUM: un equipo directivo y docente que consulta a sus estudiantes, casi como cuando se le pide un favor a un amigo, si tienen algún conocido o familiar que permita resolver más rápido el problema; una comunidad educativa que sostiene, dentro de sus posibilidades y alcances materiales, la concurrencia de sus estudiantes, a través del discurso o a través de una vianda diaria; un grupo de estudiantes que se amolda a ese horario rotativo y también las familias que directa o indirectamente también se ven afectadas por esas modificaciones. Por eso, es necesario partir de que en el análisis no podemos hablar desde una concepción oficial de la escuela, ya que es necesario reconstruir una delimitación "a partir de `todo´ tipo de cosa que sucede en, desde, alrededor de y a pesar de la escuela, lo que puede ser constitutivo histórico de la realidad escolar" (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p.10). Esa constitución de la escuela nº16 de Los Hornos, de una cultura escolar propia, fue también el punto de partida para analizar las respuestas que los alumnos daban a las preguntas de la docente de Prácticas del Lenguaje, las "reacciones" a las propuestas de lectura o de trabajo y qué se legitimaba o no en la práctica de lectura en el aula.

El grupo de estudiantes de 1er año que observé estaba conformado por 28 alumnos y alumnas. En términos binarios, podríamos decir que había paridad de género. Ahora bien, el grupo era muy disímil en cuanto a las edades, las personalidades y el carácter de los estudiantes: algunos eran repetidores y por lo tanto más grandes de edad, esto se les notaba no sólo corporalmente sino también actitudinalmente, más "viveza" en los comentarios que pronunciaban, en la confrontación a la docente; otros, tenían más apariencia de niños que aún están entre ese puente entre primaria y secundaria. Esa primera impresión del curso la tuve cuando observé la disposición de los grupos en el aula, disposición que se mantuvo, a grandes rasgos, en las cuatro clases: en tres filas de bancos, el grupo de los "más grandes" se sentaba en la fila del medio al fondo, algunos con los bancos dados vuelta para quedar enfrentados con los de atrás; la otra parte del grupo estaba distribuida entre las dos filas laterales y la fila del medio. En su mayoría, este segundo grupo intentaba seguir la clase y algunas veces participaba en la lectura, pero también cada tanto se sumaba a las conversaciones que circulaban en el aula; por otra parte, el grupo de los grandes, si bien solía mostrar más resistencia a seguir las lecturas o realizar las actividades, también participaba aleatoriamente, pero mayormente desde comentarios y acotaciones (a veces, sobre alguna cuestión del cuento, y otras, sobre cuestiones ajenas a la clase de Prácticas del Lenguaje). De ninguna manera esto es

una apreciación del desempeño de los estudiantes, pero sí pareció pertinente traerlo al desarrollo en tanto me permitió plantear algunas hipótesis respecto a la subjetividad del grupo en relación con la cultura oficial, pensando en la dualidad que plantea Dubin (2016): "con sus precauciones metodológicas y las revisiones teóricas necesarias, nos preguntamos si en la escuela no existe una dualidad entre ciertos modos y usos de una *cultura oficial* y modos y usos de una *cultura no oficial*" (p.84). Ahondaremos en detalles más adelante.

Cuentos maravillosos de manual

El tema que se trabajó en todas las clases que observé, como dije anteriormente, fue el cuento maravilloso, partiendo de la lectura de "La rana que fue princesa" (versión de un cuento ruso) en la primera clase y, en las siguientes, con las lecturas de "La ondina" de los hermanos Grimm y la canción "La rana y el príncipe" de Serrat. Todos estos textos estaban contenidos en los manuales de Prácticas del Lenguaje 1 (Editorial Mandioca) que fueron a buscar a la biblioteca las dos alumnas delegadas del curso y que repartieron entre los bancos.

En este punto, haré un breve paréntesis en la selección del corpus literario para pensarlo desde la *materialidad del texto* que menciona Rockwell (2005) en "La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares". Con esto, quiero decir que me inclino a pensar la selección de los cuentos desde la posibilidad material de tenerlos en papel para leerlos simultáneamente en el aula. Tal vez estos cuentos no hayan sido la única opción de la docente, pero fueron la más inmediata: "la materialidad también incluye la disponibilidad (...). La existencia real en cada salón suele limitar o modificar las posibilidades de una lectura acorde con el protocolo esperado" (Rockwell, 2005, p.16). En este caso, los manuales alcanzaban para ser utilizados uno por pareja, sumado a algunas copias que proporcionó la docente. Las páginas de estos manuales explicaban el cuento maravilloso, focalizando en el pacto de ficción y en sus principales características formales, "El abc de los textos" se subtitula una de las secciones (ver Anexo, imágenes 1, 2 y 3). También ofrecían consignas de análisis de los mismos cuentos que allí se proporcionaban, en las que haremos foco en otro apartado.

Me detengo en el corpus literario porque suscitó algunas reacciones algo negativas a lo largo de las clases. Para ejemplificar esto, podemos partir de la presentación que hizo la docente del primer cuento, "La rana que fue princesa": "seguro van a decir `ay, qué cuento infantil´ como cuando vimos la película *Intensamente* que todos dijeron `qué infantil´, pero bueno". Podemos también continuar por los distintos comentarios de los estudiantes en varios momentos de las clases, como cuando la profesora preguntó si

les había gustado o no el cuento y la respuesta fue, en primer lugar, un silencio, seguido de un "no" por lo bajo cuando ella agregó "la literatura puede gustar o no", y un "qué aburrido" desde el fondo para cerrar la introducción. Tanto esos comentarios como las negativas a participar o las interrupciones constantes, si bien solían provenir del grupo de los "más grandes", me llevaron a cuestionar cómo estaban conformadas esas subjetividades que participaban de la clase, por qué les desinteresaba tanto el material que se proponía.

Dos momentos del análisis

En un primer análisis de los registros de observación, llegué a una primera conclusión que consistía en pensar que la razón de ese desinterés era un pacto escolar roto, es decir, una deslegitimación de la autoridad de la docente frente a un curso que, en su gran mayoría, se la pasaba hablando en el momento de lectura o dando la espalda al pizarrón y, por lo tanto, a ella. Por ejemplo, cuando la docente les pidió reiteradamente que guardaran los celulares, la alumna B le dijo en voz alta "ya lo guardé" y más bajo (aunque perfectamente audible) "vieja chota". El comentario suscitó algunas risas y la respuesta de la profesora fue: "¡Ey! Vieja sí, lo otro no. Más respeto", "se me escapó" respondió la alumna. Al mismo tiempo, estaba el alumno M, que recibió numerosos llamados de atención en todas las clases, porque además de no sentarse en un lugar fijo también molestaba a quien se encontrara a su paso (por ejemplo, sacándole la gorra a alguno de sus compañeros o tocando cabezas a medida que iba hasta el fondo del aula). Sumado a esto, aprovechaba cada mínima oportunidad para escaparse del aula corriendo, por lo que la profesora tenía que interrumpir la clase para perseguirlo y atraparlo. Una de las veces que lo trajo de vuelta, lo retó, le dijo que se sentara en su escritorio y la compañera B le gritó "quedáte adelante, por pelotudo" y él le respondió "cerrá el culo".

Todo ese contexto que, desde mi lugar -ciertamente algo externo- de observadora, daba la impresión de un gran "caos" en el que simultáneamente ocurrían discusiones entre alumnos, se escuchaban comentarios con bromas o insultos y, de fondo, se oía la voz lectora (a veces imponente por ser de parte de la docente y a veces tímida por ser de parte de los alumnos), es decir, si bien esto influía notablemente en la práctica de lectura (en la fluidez de la narración, en la cantidad de páginas que se llegaban a leer por clase, en la cantidad de consignas que se llegaban a realizar), también dejaba vislumbrar un cotidiano escolar del curso al que yo recién estaba haciendo una primera aproximación: la docente no se "enojaba" con la mayoría de los comentarios, de alguna manera intentaba sostener y continuar la lectura fomentando la participación de los que se animaban a leer, al mismo tiempo que se acercaba a los distintos bancos cada vez que algún alumno/a le gritaba "¡profe!" y también se encargaba de ir anotando

los puntos importantes del cuento en el pizarrón. Por lo tanto, pasado ese primer momento del análisis, descarté la hipótesis de un pacto escolar roto como generador del desinterés de los alumnos hacia el cuento maravilloso, ya que no había algo *roto*, sino más bien una relación de tensión y distensión entre las partes. Como mencioné más arriba, tanto el grupo más "revoltoso" como el grupo más "aplicado" tenían momentos de atención y desatención, momentos de "tregua" con la docente a pesar de haber tenido un previo encontronazo (la alumna que una clase le dijo "vieja chota" en otra clase la estaba abrazando, por ejemplo), momentos de participación exaltada y momentos de resistencia.

Pasé entonces a un segundo momento del análisis en el que me detuve en los contenidos de enseñanza desarrollados en las clases, es decir, en la forma de abordar el género maravilloso: desde la selección de los cuentos hasta las consignas para resolver en clase, pasando por los ejemplos que la docente decidió traer a colación y las escasas preguntas por los *consumos culturales* de los estudiantes. Todo, de alguna manera, articulado con el enfoque del manual de Prácticas del Lenguaje 1 como base, esto es, un enfoque que podríamos denominar como estructuralista.

El abc de los cuentos maravillosos: consignas identificatorias, clasificatorias, estructurantes.

Las consignas para trabajar los cuentos leídos, como mencioné, eran mayoritariamente extraídas del mismo manual de Prácticas del Lenguaje y, al igual que con la elección del corpus literario, surgieron algunas reacciones negativas por parte de los estudiantes como, por ejemplo, un sentimiento de hartazgo. Sobre todo por las características del cuento maravilloso y la insistencia con el reconocimiento de objetos mágicos. Esa insistencia en lo mágico no solo estaba puesta en las preguntas orales de la profesora, sino, fundamentalmente, en las consignas de escritura del mismo manual (ver Anexo): cuadros clasificatorios de identificación de objetos, personajes, encantamientos, transformaciones y situaciones mágicas en los cuentos leídos (imágenes 4 y 5 del anexo), reconocimiento de las características formales del cuento maravilloso para una escritura "creativa" de los estudiantes (imágenes 6 y 7), identificación de las partes de la trama narrativa (imagen 8), entre otras. Es decir, la pretensión de un análisis estructuralista del relato maravilloso que, ya para la lectura del segundo cuento, se había agotado. Por ejemplo, en el repaso oral de "La ondina":

profesora: ¿Los chicos se escaparon gracias a qué?
estudiante x: el cristal
profesora: ¿y qué es? ¿un objeto qué?
estudiante x: encantado
profesora: ¿y son cuentos de?
estudiante x: fantasía

estudiante y: ficción
profesora: maravillosos, ¿y qué hay en esos cuentos? ¿qué tiene que haber en estos cuentos?
siguió el murmullo.

En este intercambio, luego de llamar la atención al grupo en general, la profesora exclamó "no escuchan" y por lo bajo alguien comentó "nadie quiere escuchar". La profesora continuó haciendo foco en el pacto de ficción y preguntando "¿ustedes ven la película de Harry Potter y dicen `esto es irreal´?". En ese momento algunos respondieron que sí, otros que no y, por lo bajo, se escuchó nuevamente "qué aburrido".

Voy a hacer un breve paréntesis respecto a los consumos culturales de los estudiantes, ya que esto también supuso un distanciamiento: no se atendió demasiado a ellos, solo en la primera clase la docente les preguntó qué cuentos leían o conocían de chicos y, si bien surgieron algunas respuestas, también hubo un vacío ("ni leía", contestó una de las alumnas en esa ocasión). El ejemplo de Harry Potter mencionado también demostró esa lejanía: hubo pocos alumnos que identificaban la saga y solo dos o tres afirmaron haber visto alguna película. Eso demostró una clara diferencia entre los consumos culturales de la docente y los de los chicos/as, algo que puede parecer obvio (diferencias generacionales, diferentes subjetividades) pero que, sin duda, acentuó la distancia entre un saber oficial y un saber no-oficial.

Retomando el ejemplo de la conversación sobre "La ondina", puede observarse en las respuestas de los estudiantes que reconocían casi instantáneamente las características de lo maravilloso y, de una manera u otra, lo aplicaban en las respuestas. Al respecto, Rockwell (2005) menciona:

Los niños y las niñas emplean sus propias tácticas para lidiar con lo que encuentran en los libros de texto, y para usarlo en cualquier contexto. A veces responden efectivamente a las interrogantes planteadas por el texto: en otros momentos, los planteamientos del texto pasan desapercibidos o incomprendidos. Algunas tácticas de los lectores infantiles están encaminadas a facilitar la reproducción textual que se les solicita en determinados ejercicios escolares; otras están destinadas a incorporar elementos del texto a su propio mundo de significados (p.29).

Por otra parte, una consigna propuesta por la docente fue la siguiente: luego de finalizar la lectura del primer cuento, mostró un ovillo de lana y dijo "si tuviéramos que imaginar que es mágico, ¿a dónde los llevaría? No siempre tiene que llevarlo a donde hay una princesa (*en el cuento, éste ovillo hacía aparecer el palacio de la princesa*): ¿cuál sería ese lugar feliz a donde los lleva el ovillo?, ¿dónde estaría esa felicidad? A mí me llevaría a tomar leche chocolatada con mi abuela". Entre las respuestas, que la profesora iba anotando en el pizarrón, aparecía: "a mi casa", "a mi casa para dormir", "donde hay plata", "a mi casa

para jugar al fútbol" "a mi lugar de entrenamiento porque me olvido de mis problemas". Con esas respuestas, en las que se concebía utilizar el ovillo más como un portal locativo a su casa, a la plaza con amigos o a un lugar con plata que como una posibilidad de hacer una aparición mágica de un castillo o un recuerdo feliz y nostálgico como el ejemplo de la profesora, algo me llamó la atención. No es que las respuestas estuviesen "mal", sino que esa relación con lo mágico se hacía pensando más en lo inmediato y local que en esos posibles mundos alejados de castillos y princesas.

Traemos nuevamente a Rockwell (2005) para mencionar el margen de libertad que postula que tienen los manuales escolares:

Las maneras de leer en el aula no siempre propician la inclusión del niño lector en el mundo de la escritura. A menudo acentúan la distancia entre lo escrito y su propia experiencia vital. Ciertas prácticas logran acostumbrarlos a no leer, a no buscar el sentido de lo que leen" (p.29).

Por el ejemplo de la docente, intuyo que esperaba que las respuestas apunten a un recuerdo, a la aparición de un escenario que no existe en la realidad inmediata. Pero los estudiantes respondieron desde otro lugar de lo mágico, vamos a decir, desde una noción de "teletransportación".

Una cultura oficial alejada del cotidiano

Luego de indagar en las consignas del manual y los ejemplos de la docente, comencé a preguntarme, entonces, si lo que estaba poniéndose en tensión en el desarrollo de las clases no era, más que la relación entre la figura de autoridad de la docente y la de los estudiantes, la relación entre una *cultura oficial* (lo legitimado, los "saberes oficiales", el foco de las consignas puesto en un análisis más estructuralista) y una *cultura no oficial*, conformada por los saberes que traen los alumnos desde las propias vivencias y desde sus subjetividades, de otros ámbitos discursivos, de otras lecturas. Por ejemplo cuando en la lectura de "La ondina" la profesora se detuvo a preguntar "¿qué es `persecución`?" y una alumna respondió "como cuando se persigue a un chorro", identificando el sentido de la palabra probablemente desde el discurso mediático, algo que la docente tomó como válido pero que allí quedó. Si bien son comentarios o aportes que quedan suspendidos, dejan ver un conocimiento proveniente de otros discursos que podría aprovecharse para acoplarse a la clase.

Es así que llegué a la hipótesis planteada en la introducción, ya que más que un pacto escolar roto, consideré que lo que dificultó el seguimiento de las lecturas y el interés por el tema tratado fue el *distanciamiento* entre esos mundos mágicos e infantiles que ofrecían los cuentos de los manuales

escolares, mediados por la docente, y los mundos vivenciados por estos estudiantes. Es decir, una desconexión entre un saber oficial que busca que se identifiquen estructuras, formalidades y objetos y un cotidiano escolar heterogéneo conformado por subjetividades diversas que miran de lejos esas temáticas y saberes, niños que no son tan niños pero tampoco tan grandes, que están buscando su lugar en ese nuevo mundo de la secundaria y a quienes, al mismo tiempo, las condiciones edilicias del colegio inevitablemente les influye en la rutina escolar. Una desconexión con los saberes no oficiales, es decir, con los consumos culturales de los estudiantes, quienes posiblemente tengan historias para contar más *arrabaleras* que las historias de hadas. Surge, en este punto, la pregunta o la suposición de si, entonces, según cómo esté conformado el grupo, la docente debiera amoldarse a sus intereses y gustos. De ningún modo es eso lo que se está planteando, sino que se busca reflexionar sobre cómo se relaciona la cultura oficial con esa cultura no oficial pero, al fin y al cabo, constitutiva de la cultura escolar. Al respecto, Cuesta (2019) plantea:

> Es necesario un posicionamiento sobre la literatura que dé cabida a las lecturas que traen diferentes posiciones sociales e históricas, así como otros regímenes de saberes. Aspectos que son ingresados por los alumnos cuando leen en clase o como tarea para el hogar, mientras buscan cómo aplicar alguna categoría de análisis (p.104).

Los estudiantes, en este caso, se notaban conocedores de otras realidades, de otras maneras de habitar el mundo y de habitar la lectura, de otras nociones de *experiencia y subjetividad* que pueden abrir otras lecturas (Cuesta, 2019), pero fue un saber que quedó ciertamente apartado.

Contame una historia

Para finalizar con el análisis, me interesa proponer un punto de vista para pensar una forma de acercar esos mundos alejados entre la *cultura oficial* y la *cultura popular*, esa de la que es parte este grupo de estudiantes. De qué manera podrían integrarse ambas a la hora de desarrollar las clases. Volví a pensar en una situación particular que se dio en una de ellas: uno de esos días, el alumno M ingresó más tarde y, durante su paseo rutinario por el aula, estuvo comentando que la campera que tenía puesta se la había robado a un viejo. Lo repitió insistentemente, una de esas veces dirigida a la profesora: “Profe, esta campera se la robé a un viejo”. Ella le respondió “después vamos a hablar”, aunque esa conversación nunca se concretó (al menos no en los momentos en los que estuve observando). Si ese robo fuera verdad o no, no lo sabemos, pero lo que sabemos es que esa historia quedó suspendida en el aire y era una historia que probablemente M quería contar, al menos que le pregunten. Tomar su historia, integrarla de alguna manera a la clase, sería interesante para pensar la integración de la subjetividad de los estudiantes a los materiales y saberes escolares. Tal vez, pedirle que narre la historia de manera oral o escrita,

pensando cómo incorporar elementos mágicos a la misma, ya que "narramos todos los días y desde siempre. Narramos cuando le contamos a un amigo lo que hicimos durante el día, así como narraban los bardos las inmensas epopeyas" (López Corral, 2023, p.26). Aunque el tema de un robo tal vez sea delicado de tratar, es un caso particular que me sirvió para pensarlo como una voz que contaba a sus compañeros y docente un suceso, ¿qué se puede hacer con ello, pensando en otras situaciones o relatos que surgen en el cotidiano del aula? Hacer parte a quien se resiste a trabajar por escrito legitimando también su discurso y su experiencia puede ser propicio para hacer ingresar otros tipos de historias al aula además de las oficiales. "Frente a ciertos saberes disciplinares que se presentan alejados o escindidos de los sentidos de la experiencia y la subjetividad de los alumnos, estos hacen ingresar saberes de su mundo social y cultural" (Dubin, 2016, p. 85). Dar la posibilidad de hacer entrar los saberes de ellos.

Cuando seleccioné la escuela que iba a observar, no solo lo hice por la cercanía a mi domicilio, sino también pensando en dos cuestiones. Por un lado, mi pasado trayecto secundario, asistiendo a la misma escuela privada desde primer grado hasta sexto año (incluso, desde el jardín de infantes), con el mismo grupo de compañeros, muchas veces con docentes que volvíamos a tener en otros años; por otro lado, mi futuro como docente, probablemente encontrándome con muchos escenarios heterogéneos, con aulas que se alejarán más de la historia documentada que de lo que se acercarán a las historias no-documentadas recuperadas tanto de experiencias de familiares docentes, de colegas-estudiantes que ya dan clases, de la propia cátedra de Didáctica 1 (en la bibliografía propuesta, conformada por artículos académicos pero también relatos de docentes en formación que estudiamos en las mismas clases). Es innegable que los códigos propios dentro de la cultura de cada escuela pueden sorprender o al menos llamar la atención de quien observa de afuera, pero también es innegable que eso es constitutivo de la cultura de cada escuela y que determinará en mayor o menor medida las formas que tendrán los estudiantes de relacionarse con los saberes disciplinares. En el texto de Dubin, "Parodias de alumnos al saber docente: literatura, cultura popular y humor", se recupera, a partir de distintos registros de docentes en escuelas de La Plata, cómo ingresa cotidianamente al aula el humor y la parodia como igualación entre la "alta" y la "baja" cultura, "un humor irreverente que transgrede cánones, normas, lecturas consagradas (2016, p.88). Si bien en las clases observadas no se registró un uso de la parodia en los comentarios de los estudiantes, sí puede pensarse como un posible horizonte a la hora de pensar las prácticas de lectura en el aula, de cómo hacer que los alumnos se puedan apropiar de los contenidos de Prácticas del lenguaje y de Literatura. Sobre todo, pensando en "la experiencia de la enseñanza de la literatura (...) como una(s) manera(s) de inscribir, producir y pensar lo literario, que nos informan que la subjetividad, al menos en este caso, se revela como un hablar de la vida, sujeto a distintos órdenes de lo

real y regímenes de verdad" (Cuesta, 2019, p.116). El aburrimiento por las historias de princesas, las posibilidades de magia pensadas desde una perspectiva más local ("a mi lugar de entrenamiento porque me olvido de mis problemas"), las historias que tuvieran para contar los estudiantes, forman todas parte de una subjetividad que no puede obviarse en el análisis de ese cotidiano escolar y que dan otras respuestas, diferentes, a las esperadas por las consignas de los manuales escolares y de la propia institución.

Palabras finales

Cuando una estudiante - docente en formación ingresa por primera vez como observadora a una clase, pretende mantener una mirada imparcial del aula y del grupo en tanto mirada externa (aunque sea, claro está, desde adentro del aula), pero enseguida se da cuenta que las miradas también "pegan la vuelta" y los cuchicheos entre los estudiantes no se disimulan: hay alguien externo en el aula, y eso es algo que descoloca la rutina de la clase. La mirada de observación, entonces, es de ida y vuelta. Sin embargo, aunque haya un aparente apaciguamiento al comienzo producto de la intriga, en seguida se activa la dinámica propia del aula y del grupo que la habita, dinámica que termina envolviendo a quien observa, integrándolo al ritmo propio de ese cotidiano escolar.

La dinámica de esta aula de 1º año estaba fuertemente dirigida por los modos particulares de relacionarse entre estudiantes y de ellos/as con la docente, conformando así un micromundo marcado por todo lo que pasaba dentro y fuera del aula, *particularizando* el desarrollo de la clase de Prácticas del Lenguaje. Este trabajo intentó indagar en qué expectativas del saber oficial pudieron lograrse y qué limitaciones tiene este cuando se encuentra con las subjetividades de los estudiantes que buscan su voz y su espacio dentro del aula y de la asignatura escolar. Pensar, también, ese micromundo como una parte del gran universo que es cada escuela permite entender la heterogeneidad de las aulas que difícilmente se amolda de manera homogénea a las estructuras de los manuales.

Notas

[1] Este artículo es una reelaboración del trabajo final de Didáctica de la Lengua y la Literatura

[2] En el caso de los textos de Rockwell (1983 y 2009) citados en esta introducción y posteriormente en el desarrollo, la numeración utilizada corresponde a la enumeración de páginas del PDF ofrecido por la cátedra de Didáctica I.

Bibliografía

Cuesta, Carolina (2019). "La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad", *Literatura: teoría, historia, crítica*. En: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14214/pr.14214.pdf.

Dubin, Mariano (2016). "Parodias de alumnos al saber docente: literatura, cultura popular y humor". *Lectura y escritura como prácticas culturales*. *La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata, EDULP, pp. 118-126.

Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica.* México, Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

Lengua 1: prácticas del lenguaje 1 (2014). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Estación Mandioca.

López Corral, Manuela (2023). "Capítulo 2. De la oralidad a la escritura y viceversa. Historias que cambian con sus narradores". Negrin, M. (comp.). *Jugadas maestras. Propuestas de enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, Miño y Dávila/UNSAM Edita, pp. 25-41.

Rockwell, Elsie (2005). "La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares" en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, Año 3, Nro. 3, pp. 12-31.

—---------- (2009). "La relevancia de la etnografía" en *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós, pp. 17-40.

Corpus trabajado en clase:

La rana que fue princesa

La ondina

LA RANA Y EL PRÍNCIPE - Joan Manuel Serrat

Anexo

Consignas del manual de Prácticas del Lenguaje 1 trabajadas en clase:

Imagen 1

Material de distribución gratuita

4

Y VIVIERON FELICES... 57
4.1 En el ámbito de la literatura
"La rana que fue princesa"
(Versión de un cuento popular ruso) 58
El abc de los textos 61
El cuento maravilloso 62
4.2 En el ámbito de estudio
"El mago es un cerebrito" 64
El abc de los textos 65
El artículo de divulgación científica 66
4.3 Otras lecturas 68
"La rana y el príncipe", de Joan Manuel Serrat
4.4 Taller 69
4.5 Integración 70
4.6 Experiencias debidas 72

Imagen 2

4.1

¡ABRACADABRA!... Y LAS PALABRAS NOS LLEVAN A UN MUNDO ENCANTADO DONDE TODO PUEDE SUCEDER. ESTO ES LO QUE NOS PROPONE

EL CUENTO MARAVILLOSO

Avergonzado, el príncipe Iván la tomó en sus manos y la besó. Entonces, la rana se desprendió de su piel y se convirtió en Basilisa la Sabia. Era tan bella que el joven no hubiera podido jamás imaginar una muchacha más espléndida.

Los **cuentos maravillosos** son aquellos en los que suceden hechos imposibles en el mundo real, pero que resultan totalmente aceptables dentro del relato. Por ejemplo, es un hecho maravilloso que una rana se convierta en muchacha y que, además, este cambio sea provocado por un beso. Sin embargo, ni ella ni el príncipe Iván se sorprenden o se asustan cuando esto sucede. Los hechos sobrenaturales forman parte del mundo del relato.

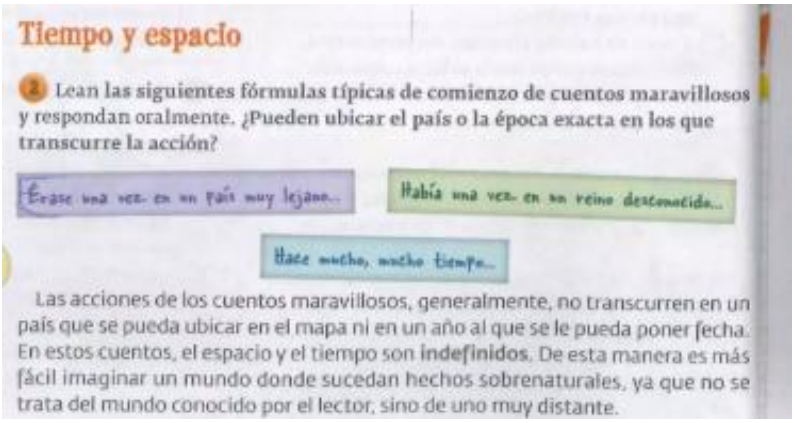
El lector, por lo tanto, también debe aceptar, mientras lee, que el mundo del cuento funciona con unas leyes distintas al suyo. Nadie dice "Es imposible que una calabaza se convierta en carroza" o "No existen espejos que hablen". El lector realiza un **pacto de lectura** con el texto.

En CONTEXTO

ORIGEN Y ACTUALIDAD

Muchos relatos tradicionales de origen oral son cuentos maravillosos. Recopiladores como los hermanos Jacob y Wilheim Grimm,

Imagen 3



Tiempo y espacio

2 Lean las siguientes fórmulas típicas de comienzo de cuentos maravillosos y respondan oralmente. ¿Pueden ubicar el país o la época exacta en los que transcurre la acción?

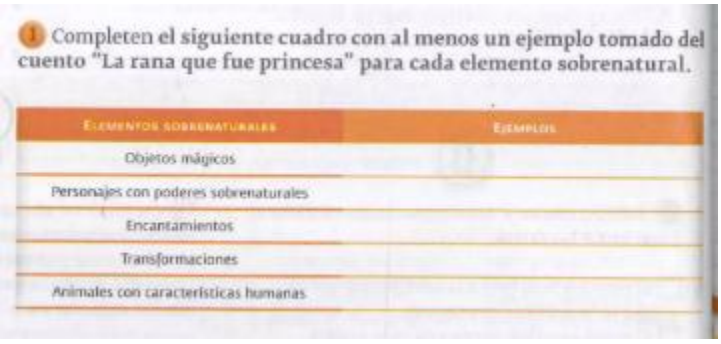
Érase una vez en un país muy lejano...

Había una vez en un reino desconocido...

Hace mucho, mucho tiempo...

Las acciones de los cuentos maravillosos, generalmente, no transcurren en un país que se pueda ubicar en el mapa ni en un año al que se le pueda poner fecha. En estos cuentos, el espacio y el tiempo son **indefinidos**. De esta manera es más fácil imaginar un mundo donde sucedan hechos sobrenaturales, ya que no se trata del mundo conocido por el lector, sino de uno muy distante.

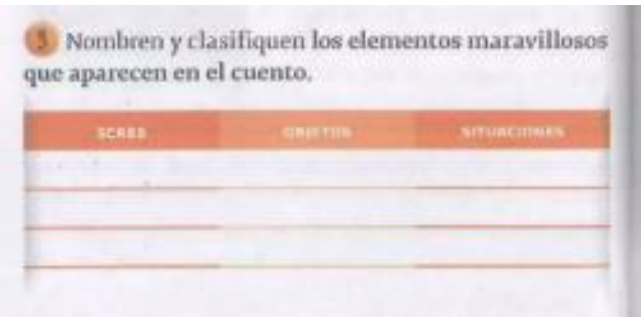
Imagen 4



1 Completen el siguiente cuadro con al menos un ejemplo tomado del cuento "La rana que fue princesa" para cada elemento sobrenatural.

Elementos sobrenaturales	Ejemplos
Objetos mágicos	
Personajes con poderes sobrenaturales	
Encantamientos	
Transformaciones	
Animales con características humanas	

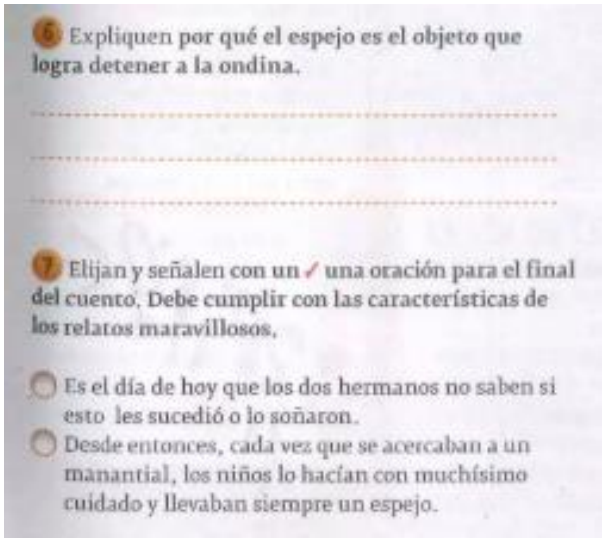
Imagen 5



3 Nombren y clasifiquen los elementos maravillosos que aparecen en el cuento.

Seres	Objetos	Situaciones

Imagen 6



6 Expliquen por qué el espejo es el objeto que logra detener a la ondina.

.....

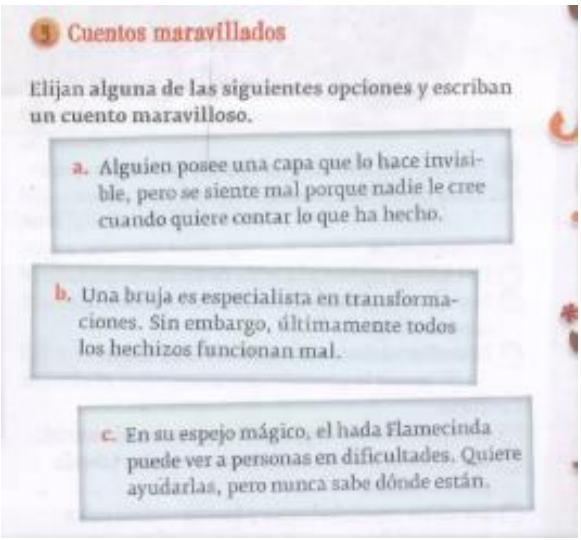
.....

.....

7 Elijan y señalen con un ✓ una oración para el final del cuento. Debe cumplir con las características de los relatos maravillosos.

◯ Es el día de hoy que los dos hermanos no saben si esto les sucedió o lo soñaron.
◯ Desde entonces, cada vez que se acercaban a un manantial, los niños lo hacían con muchísimo cuidado y llevaban siempre un espejo.

Imagen 7



5 Cuentos maravillados

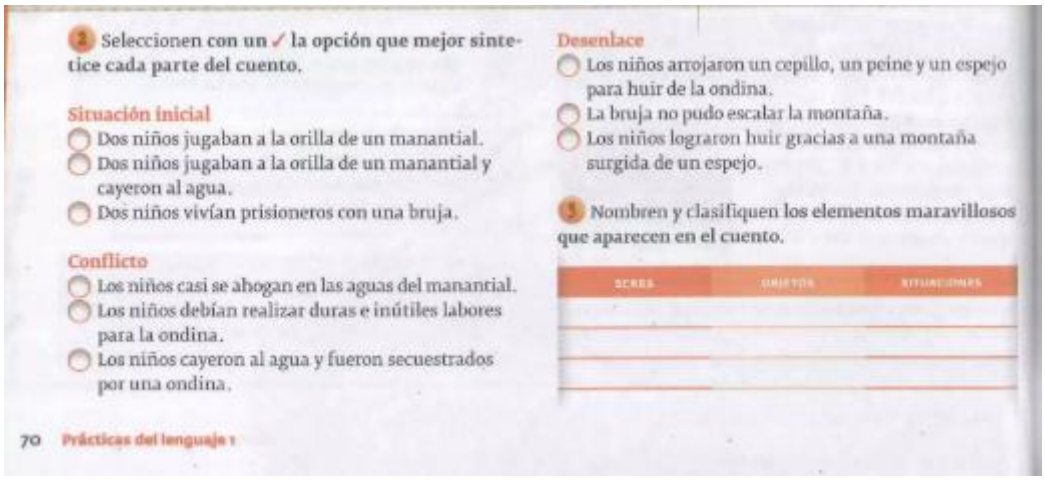
Elijan alguna de las siguientes opciones y escriban un cuento maravilloso.

a. Alguien posee una capa que lo hace invisible, pero se siente mal porque nadie le cree cuando quiere contar lo que ha hecho.

b. Una bruja es especialista en transformaciones. Sin embargo, últimamente todos los hechizos funcionan mal.

c. En su espejo mágico, el hada Flamecinda puede ver a personas en dificultades. Quiere ayudarlas, pero nunca sabe dónde están.

Imagen 8



2 Seleccionen con un ✓ la opción que mejor sintetice cada parte del cuento.

Situación inicial
◯ Dos niños jugaban a la orilla de un manantial.
◯ Dos niños jugaban a la orilla de un manantial y cayeron al agua.
◯ Dos niños vivían prisioneros con una bruja.

Conflicto
◯ Los niños casi se ahogan en las aguas del manantial.
◯ Los niños debían realizar duras e inútiles labores para la ondina.
◯ Los niños cayeron al agua y fueron secuestrados por una ondina.

Desenlace
◯ Los niños arrojaron un cepillo, un peine y un espejo para huir de la ondina.
◯ La bruja no pudo escalar la montaña.
◯ Los niños lograron huir gracias a una montaña surgida de un espejo.

3 Nombren y clasifiquen los elementos maravillosos que aparecen en el cuento.

SERES	OBJETOS	SITUACIONES

70 Prácticas del lenguaje 1