



## ***Reflexiones en torno a la enseñanza de la Lengua y Literatura en contextos marginales: voces que se hacen leyenda***

**Laura Cecilia Beroldo\***

Mi experiencia como profesora de Lengua y Literatura en la Escuela de Comercio N°4 de San Telmo, me ha provocado muchas idas y vueltas a la hora de pensar y planificar mis prácticas docentes. La mayoría de los alumnos que concurre a esta escuela vive en condiciones de gran marginalidad. En general, han tenido un paso intermitente por la escolaridad, muchas veces con un alto grado de conflictividad y otras, de total indiferencia.

Frente a las problemáticas que muchas veces se presentan a la hora de llevar adelante las clases, la realidad que describe Beatriz Bixio, se hace evidente: “No conocemos sus estilos de aprendizaje, sus modos de orientar los significados, sus órdenes de relevancia y significación (códigos), sus pautas nativas de interpretación tanto de los enunciados como de los gestos, miradas, guiños. No conocemos a sus familias, sus barrios; en definitiva, no los conocemos” (Bixio, 2007: 4).

Se me plantean, entonces, dos interrogantes –que no son otros distintos a los que conviven conmigo en el día a día– a tener en cuenta en este análisis:

-por un lado, cómo llevar adelante las clases de Lengua y Literatura cuando entendemos que el lenguaje que enseñamos es reproductor de una visión de clase;

-por el otro, si pensamos en la literatura como habilitadora de un espacio para opinar sobre el mundo, cómo encarar el trabajo cuando enfrente hay unos adolescentes a los que han convencido de que su opinión no es válida.

---

\* Laura Cecilia Beroldo es Profesora en Letras (IES N°1 “Alicia Moreau de Justo), Profesora de Nivel Inicial (ENS N° 1 “Pte. Roque Sáenz Peña”), Especialista en Literatura infanto-juvenil y maestranda en Formación Docente (UNIFE). Desarrolla tareas de docente de Lengua y Literatura en dos escuelas públicas del nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Asimismo, da clases en la cátedra de Prácticas del lenguaje I en la carrera de Profesorado de Nivel Inicial en dos Institutos públicos de Formación Docente también de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

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

Estas problemáticas planteadas tienen la intención de movilizar una reflexión que acompañe a la hora de tomar decisiones acerca de los modos en que se pondrán en circulación los conocimientos. Si bien son dificultades que coexisten diariamente, justamente están expuestas para ser revisadas y con el objetivo central de seguir pensando cómo asegurar la igualdad en el acceso a los bienes simbólicos. En contraposición, claramente, a lo que Marta Negrin (2011) denomina la “lógica del retaceo”, es decir, aquellas prácticas en las que los contenidos a enseñar se clasifican según lo que se supone que son los intereses y las capacidades de los diferentes sectores sociales.

Entonces, ¿qué estoy poniendo sobre la mesa cuando menciono al lenguaje como fenómeno social que condiciona las clases escolares? Me estoy centrando, principalmente, en los modos en que los estudiantes responden a las actividades propuestas. Si bien en su cotidianeidad hacen usos bien sofisticados del lenguaje, a la hora del trabajo en el aula y de la producción de textos, se imponen las formas consideradas legítimas y correctas. Existe una exigencia que condiciona un tipo de escritura y unos modos de hablar que no hacen más que orientar hacia prácticas pedagógicas de clase que se distancian de las maneras en que los estudiantes están acostumbrados a expresarse.

Voloshinov (1976), con el concepto de *signo ideológico*, deja bien en claro cómo se construyen representaciones de un grupo social a partir de sus modos de hablar: “Cada signo está sujeto a los criterios de evaluación ideológica (si es verdadero o falso, correcto, honrado, bueno, etcétera). El dominio de la ideología coincide con el dominio de los signos. Son equivalentes entre sí. Dondequiera que está presente un signo también lo está la ideología” (Voloshinov, 1976: 20).

Entonces, si las formas de transmisión de conocimiento están sustentadas por ideologías que son de clase y responden a los intereses y motivaciones de ciertos grupos sociales, qué hacer con esos otros intereses que a pesar de todo están ahí, en el aula día tras día y pujando por ocupar su lugar.

Por un lado, seguir profundizando la mirada hacia estos grupos sociales que son los que históricamente vienen quedando al margen de las posibilidades de acceso a los bienes culturales. De esta manera, no sólo se reconocen como existentes esas otras prácticas simbólicas, sino que también, en palabras de Negrin “se está poniendo en cuestión la idea de pretendida neutralidad, de asepsia pura que –se suele creer– define a los saberes disciplinares y que no hace más que oscurecer los procesos sociales y las estructuras de poder que los sostienen” (Negrin, 2011:5).

Como plantea Beatriz Bixio (2007) en “Condiciones de posibilidad de una práctica”, no es suficiente con reconocer y reconstruir la diversidad a partir de tipologías. Estas clasificaciones terminan por invisibilizar estas mismas realidades que, se supone, queremos identificar. Las etiquetas cristalizan sectores de lo social y proponen divisiones del mundo que se terminan naturalizando.

Por otro lado, lo que planteo en el presente análisis es que la literatura puede convertirse en un posible espacio habilitador de nuevas voces, pero para ello la escuela debe hacerse cargo de que en ella también –aunque en los documentos oficiales se pregone por la igualdad– se reproducen el orden social y cultural normalizado. Incluso cuando, en los debates en torno a la educación, se proyectan cambios hacia formas más inclusivas de llevar adelante las prácticas.

Entonces, para que los alumnos se interesen en reflexionar acerca de nuevos sentidos a partir de los textos literarios, primero deben poder opinar. Y para poder opinar, tiene que estar habilitado el espacio que acepte que las visiones de mundo varían y el docente debe tomar posición al respecto. De lo contrario, se cae en lo que Sandra Sawaya (2010) plantea respecto de la educación en Brasil, pero que claramente puede referirse a la nuestra:

La escuela hace uso del lenguaje en sus modos de enseñar que no son los de uso corriente de los estudiantes, pero en vez de introducirlos en ese universo de significaciones, descalifican, por medio del preconcepción, los modos de hablar de los alumnos de clases populares, atribuyendo valor negativo a las expresiones regionales de los niños. Así, no solo la escuela establece relaciones inhibitorias entre profesor y alumnos, productoras de dificultad de comunicación –lo que lleva a los niños a no preguntar el significado de palabras que no comprendieron–, sino también, el desconocimiento de los diferentes estilos lingüísticos entre los diferentes grupos en la sociedad lleva a tomarlos como deficiencias (Sawaya, 2010: 4).

Por otro lado, además de tener en cuenta las formas en que los alumnos están acostumbrados a expresarse, también es importante para el análisis tener en cuenta que la literatura motoriza las subjetividades. No solamente se trata de saber escuchar desde las variedades lingüísticas sino también desde la heterogeneidad de sentidos que los textos pueden provocar en los que leen. Como plantea Fittipaldi:

Podríamos señalar entonces que la literatura es el espacio del diálogo, de la comunicación y del compartir entre el yo que lee y “lo otro” (si se nos permite llamar así al mundo ficcional y a todo lo que conlleva). En este diálogo, la literatura incorpora a los sujetos que se embarcan en esa experiencia al tejido de la cultura, les permite tener recuerdos no vividos (¡como tan bien lo dijo Borges!), conocer historias, personajes, mundos impensados, nuevos. Pero al mismo tiempo les posibilita también el comenzar a entramarse en la historia, en la cultura, el iniciar un camino en el que, en cada lectura, son

también protagonistas, van dejando su marca, su huella. Como todo diálogo, no puede ser un espacio clausurado, sino que deja abiertas las posibilidades de sentido y, así, mantiene su característica fundamental: la polisemia. (Fittipaldi, 2006: 29)

Con esta intención, y con la voluntad de pararme desde los interrogantes planteados inicialmente, es que el año pasado llevé adelante un proyecto de lectura y escritura de leyendas sobre el Parque Lezama en un segundo año de la Escuela de Comercio N° 4 “Baldomero Fernández Moreno” ubicada en el barrio de San Telmo.

Luego de varios meses en que había intentado diferentes estrategias para lograr que los alumnos respondieran a las tareas escolares propuestas, decidí embarcarme en un proyecto que los (y me) obligara a generar algún tipo de cambio. Los alumnos simplemente se concentraban en copiar y en repetir lo que les explicaba y eran muy pocos los que trabajaban autónomamente cuando intentaba correrme del centro de la escena. En general, era necesario un acompañamiento personalizado para lograr que trabajaran y, aun así, no siempre conseguía que todos conectaran con las actividades. Frente a este panorama, el objetivo central del proyecto fue, justamente, generar un movimiento que los obligara a descruzarse de brazos, a interactuar de otra forma con los compañeros y la docente, también a generar ideas propias que serían plasmadas en un texto para publicar.

El proyecto nació de la premisa de que los alumnos que se resisten a trabajar en clase, en su mayoría, han tenido un recorrido escolar complejo que les fue bajando la autoestima académica. Por este motivo, pensé un acercamiento diferente a la lectura y escritura, enmarcado en una serie de salidas al parque del barrio. De esta manera, esperaba que esa variación del contexto de trabajo operara como estímulo de cambio y abriera el abanico de posibilidades para llevar adelante los objetivos de enseñanza.

El proyecto sobre las leyendas apócrifas del Parque Lezama tuvo origen por la convicción de que los lugares de la cotidianidad son herramientas que hay que aprovechar. El Parque Lezama es un espacio que se encuentra muy cerca de la escuela, es lugar de paso y de paseo de mucho de los alumnos y también de los docentes. Por este motivo, se me ocurrió armar una secuencia de lectura y escritura que girara entorno al parque para abrir así las posibilidades de trabajo que, muchas veces, la rutina áulica opaca.

A partir de una serie de lecturas que llevamos adelante en las tres salidas al parque que hicimos durante tres semanas seguidas, los alumnos se fueron animando a ponerle voz y autoría a sus leyendas. En la

primera visita al parque se relató la historia del Parque Lezama extraída de la página [www.barriada.com.ar](http://www.barriada.com.ar). A medida que se iba avanzando en el relato, se recorrieron algunos de los lugares mencionados, como ser el anfiteatro, los caminos arbolados, la barranca, las esculturas y la fachada del Museo Histórico Nacional.

Después de hacer la recorrida, se buscó la glorieta que se encuentra en la parte superior del parque para leer el texto “Amor en el Parque Rivadavia” de Roberto Arlt. Finalmente se conversó sobre lo relatado con el objetivo de retomar la historia en el siguiente encuentro.

En la siguiente clase, en la escuela, se les propuso a los alumnos la siguiente consigna de escritura en relación al texto de Arlt:

*Elegí una pareja de las que nombra Roberto Arlt y contá: cuándo y dónde se conocieron, hace cuánto que están juntos, qué actividades realizan, por qué se encuentran en el parque aunque llueva.*

El objetivo de esta consigna era empezar a pensar y construir posibles personajes para las leyendas que cada alumno iba a inventar.

En la segunda visita al Parque Lezama, no se recorrió el parque entero nuevamente, sino que se buscó un lugar tranquilo y cómodo para trabajar con tres leyendas previamente seleccionadas. Se narraron tres leyendas cuyos protagonistas son personajes que vivieron en la ciudad de Buenos Aires y dos que lo hicieron en el barrio de Barracas, aledaño al parque. Las leyendas que se contaron son las de Felicitas Guerrero, Rufina Cambaceres (ambas familias que tuvieron sus mansiones en Barracas) y David Alleno, un cuidador del Cementerio de Recoleta que trabajó allí toda su vida.

En la siguiente clase, se realizó otra consigna de escritura:

*Tenés la posibilidad de encontrarte con uno de los tres personajes de las leyendas, escribí qué preguntas le harías e inventá las respuestas que te daría.*

Con esta consigna, se siguieron pensando diferentes matices de los posibles personajes y también se trabajaron cuestiones de la lengua, como ser la ortografía y los signos de puntuación.

La última visita al parque tuvo el objetivo de elegir algún objeto, estatua, monumento, sector específico del lugar y sacarle varias fotos con el celular. Esas fotos serían el punto de partida para inventar una leyenda, operarían no sólo como contexto de las historias, sino que se pensó en esta herramienta visual como un generador de ideas para las leyendas.

Fueron dos meses de trabajo en que mi objetivo central fue generar el espacio propicio para que se animaran a escribir. Para que sus palabras dejaran entrever esos otros saberes con los que contaban y que la mayoría de las veces quedaban solapados por el discurso escolar.

En este mismo sentido, nos interesa recuperar a Carolina Cuesta (2006) cuando piensa en los modos de acercamiento a los textos: "Si (...) la literatura demanda modos de leer particulares, y no una lectura entendida como aceptación, asimilación o procesamiento de datos y, en este sentido, universal, esos modos de leer singulares se manifiestan en el aula cargados, por decirlo de algún modo, de otros saberes que aún no conocemos lo suficiente" (Cuesta, 2006, 23).

La secuencia propuesta presentaba una serie de cuentos y leyendas cuyas lecturas daban pie a que los alumnos tomaran lo que consideraran pertinente para, luego, pasar a la instancia de escritura individual. Durante el proceso de producción, se iban reflejando los saberes que cada uno ponía en juego al momento de la invención. Algunos se sentían más seguros al momento de redactar, otros tenían muchas ideas para la historia, pero se encontraban perdidos cuando debían empezar a escribirlas. Mi lugar como docente fue entonces el de generar el espacio para que cada uno pudiera avanzar en sus producciones satisfactoriamente. Para ello, se intercalaron explicaciones meramente gramaticales con otras que apelaban a pensar en la construcción de la historia y los personajes.

Desde el comienzo, hice mucho hincapié en el producto final de la secuencia. Pensé en hacer ese foco como manera de generar más entusiasmo por la tarea, siempre con la idea base de que la sociabilización de los textos escritos por los alumnos obra de forma positiva en la imagen que ellos mismos tienen de su aptitud académica.

El producto final fue un folleto impreso [2] con todas las leyendas de los alumnos, el cual fue presentado a las autoridades. Con la ayuda de varios docentes, se hizo una cantidad de copias para que los mismos alumnos las repartieran y compartieran con sus amigos y familias.

A partir de la experiencia con esa práctica de lectura y escritura, el grupo puso en movimiento esos otros saberes que traían de su casa, de su barrio, de sus tradiciones familiares. Tal como cuenta Mariano Dubin (2011) desde su experiencia en talleres en barrios de la periferia, en San Telmo también confluyeron las distintas visiones de mundo: “los niños narran todo el tiempo y el barrio se constituye en su lugar: se mezclan historias cotidianas, anécdotas aparentemente intrascendentes, con hechos criminales; se combinan hechos naturales con seres sobrenaturales; historias de fantasmas, almas en penas, con amoríos frustrados. Su narración es inconmensurable: porque en ella se imprime toda una creencia de mundo.” (Dubin, 2011: 19).

Entonces, pensando en esta línea es que entendemos que los comentarios que pueden surgir a partir de las lecturas no harán más que reflejar las claves desde donde los alumnos están interpretando lo que leen, y los significados que les den estarán atravesados por sus realidades. En estos intercambios, se ponen de manifiesto los saberes construidos acerca del mundo y en esa interacción social es donde entra la negociación de significados. Si ese espacio orienta las interpretaciones de sentido hacia el lado socialmente aceptado, esas prácticas estarán contribuyendo a acallar la multiplicidad de voces por la que se pregona y no harán más que reforzarles a los alumnos la idea de que sus opiniones no serán tomadas en cuenta como voces de autoridad.

Hago hincapié en la necesidad de reconocer otras prácticas simbólicas para no caer en la trampa del imaginario del alumno ideal, ése que no tiene dificultades para integrarse al sistema justamente porque domina el lenguaje estandarizado y muchas veces repite los discursos que, sabe, el docente está esperando.

Ese ideal es el que responde a los textos como lo esperado, el que utiliza el vocabulario aceptado y el que forma parte del coro de voces que conforma la escuela. Hay que mirar al otro lado del salón para identificar que también hay otros alumnos cuyas voces suelen ser corregidas constantemente logrando, así, el autoconvencimiento de que están condenados a fracasar.

Por esta razón, cuando llevé adelante el proyecto, me encontré con un grupo de alumnos que no se animaba a dar el primer paso para escribir sus propias historias. Luego de las salidas al parque y de las actividades hechas en el aula, circulaba en el ambiente un tímido entusiasmo que yo debía capitalizar. En ese sentido, se me ocurrió para ordenar y orientar la escritura de las leyendas, realizar con el grupo entero un cuadro en cartulina con una serie de pautas de escritura. Esta cartulina quedaría pegada en el

pizarrón al alcance visual de todos durante el proceso de escritura. Los objetivos de las pautas eran, por un lado, orientar el comienzo de las historias y ayudar a ordenar la estructura y, por el otro, dejar establecidas las normas que se tendrían en cuenta para la corrección. Así, debatimos posibles inicios y los más aceptados fueron “Cuenta una leyenda que en el Parque Lezama...”, “Se dice que...”, “Se rumorea que...”. También definimos qué información estructuraría el inicio, el desarrollo y el cierre de cada historia y qué normas básicas de ortografía había que respetar. Con ese afiche de referencia los alumnos se fueron animando a escribir. Algunos se basaron en diferentes aspectos de las leyendas narradas previamente para luego reinventarlas y otros recurrieron a la historia del parque para darse ideas y partir desde ahí. En todos los casos, buscaron un punto de apoyo que los ayudara a desarrollar esas ideas que, con mi acompañamiento, fueron tomando forma más rápido de lo que todos esperaban.

Siempre deberemos tener presente que la conciencia se forma discursivamente (Bronckart, 2007; Voloshinov, 1976) y que las prácticas escolares están sustentadas sobre la base de las leyes de la clase media. Por consiguiente, será necesario seguir pensando cómo pasar de la identificación del problema a la modificación de la acción.

Si bien esta experiencia en particular llevada a cabo en una escuela de un barrio de la Ciudad de Buenos Aires no puede tomarse como prueba suficiente de que esta manera de pensar el acercamiento a la lectura y a la escritura puede ser fructífera, sí puede ser un puntapié para pensar esto que Carolina Cuesta conceptualizó como *encastre* (2011: 31). Es decir, empezar a pensar a las prácticas como necesariamente situadas, y que deberán ser planificadas tomando de las diferentes teorías lo que sirve para cada circunstancia en particular. En esa misma sintonía, Fittipaldi (2006) propone:

No podemos asegurar el éxito ni plantear un único modo de acercar textos y lectores, pues consideramos que, si encaramos las prácticas de mediación desde una mirada homogeneizadora de ellas y de los sujetos a los que van destinadas, éstas se vacían de sentido y se transforman –como ya tantas propuestas– en una nueva rutina. Por el contrario, insistimos en que el trabajo a realizar debe partir de la aceptación y comprensión de la diversidad existente, y de la escucha de lo que tanto los textos como los sujetos y sus diferentes contextos tienen para decirnos y decirse (Fittipaldi, 2006: 25)

Esta amplitud a la hora de pensar las clases de Lengua y Literatura puede ser un noble camino hacia unas prácticas más democráticas. Poner a dialogar las diferentes teorías que presentan distintos modos de encarar los saberes disciplinares con la experiencia propia que se construye en el día a día dentro del aula, deviene en una mirada más generosa de lo que es enseñar. Al mismo tiempo, este enfoque permite darle a la experiencia docente otro lugar de jerarquía. En el día a día en la escuela, los docentes



van construyendo un conocimiento que, al no ser sistematizado, parece no tener un valor académico. Todos esos saberes quedan, entonces, en la categoría de consejos y recomendaciones que van pasándose de boca en boca sin que nadie les otorgue la importancia conceptual que merecen. Poner a discutir experiencias concretas, analizarla a la luz de diferentes teorías y, a la vez, hacer de aquellas posibles metodologías de investigación, abre el juego para pensar al docente como generador de conocimiento. En este sentido, se pone en circulación unos saberes que indefectiblemente servirán para cuestionar lo establecido y plantear nuevas formas de hacer de la escuela, cada vez más inclusivas.

Asimismo, es necesario seguir reflexionando acerca de los tiempos y los modos de aprendizaje que propone la escuela. No alcanza con reconocer que en el aula los ritmos de aprendizaje son distintos si no se considera que esa diferencia está generada, principalmente, por cuestiones culturales. El lugar de origen y el bagaje de conocimiento con el que vienen los alumnos a la escuela son tan diversos que chocan con la univocidad de sentido que suele proponerse y esto se convierte en otra forma de negación de la realidad y la diversidad cultural. Así, los alumnos transitan la escuela convencidos de que la lengua correcta es esa otra que ellos no hablan y que la voz autorizada para opinar es la que maneja ese discurso sin dificultad. Si lo que se propone es dar entidad a otras voces, será cuestión de buscar alternativas para que sean escuchadas. La experiencia aquí presentada da cuenta de un intento de desprenderse de estas conceptualizaciones que sólo llevan a la repetición de prácticas que reproducen ideologías de clase para empezar a encarar la propia tarea docente desde un lugar menos esquemático y más receptivo del contexto en el que se desarrolla.

## Notas

[1] Este trabajo fue originalmente presentado como Trabajo final obligatorio para la aprobación del seminario Didáctica de la Lengua de la Maestría en Formación Docente de la Universidad Pedagógica.

[2] El anexo completo se puede encontrar en el siguiente link: <https://drive.google.com/file/d/0B0H51fTM5X4KWGIZb2ITQzNIUnc/view?usp=sharing>.

## Bibliografía

Bixio, Beatriz (2007): "Condiciones de posibilidad de una práctica", en: *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado* [noviembre del 2005], San Martín, UNSAM-UNLP, pp. 22-27.

Bronckart, Jean-Paul (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Cuesta, Carolina (2006): *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

\_\_\_\_\_ (2011): Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza. [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>

\_\_\_\_\_ (2013): "La enseñanza de la Literatura y los órdenes de la vida: Lectura, Experiencia y Subjetividad", en: *Literatura: teoría, historia, crítica*. Vol.15, n°2, julio-diciembre 2013.

Dubin, Mariano (2011): "Educación y narrativas en las periferias urbanas: Persistencias y variaciones en las culturas migrantes". *Tesis de Licenciatura*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. [en línea] Disponible en: <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.391/te.391.pdf>

Fittipaldi, Martina (2006): "La lectura de literatura: Alicia detrás del conejo", en: Bustamante, P. y Campuzano, B. (coords.): *Escuchando con los ojos. Voces y miradas sobre la lectura en Salta*. Salta, Plan Provincial de Lectura, Ministerio de Educación.

Negrin, Marta (2011): "Formación de docentes y prácticas de enseñanza ¿qué puede aportar la Didáctica de la lengua y la literatura?", en Riestra, D. (comp.). *Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Bariloche, UNRN.

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

Voloshinov, Valentín (1976): *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, Buenos Aires, Nueva Visión. Primera edición 1929.