

Literatura y escuela primaria

Entre utilitarismos pedagógicos, didactización y enseñanza específica



Abuelas Lecuentos · Proyecto "Puentes Literarios" del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

Celeste Medeot



Celeste Medeot

Licenciada y profesora en Lengua y Literatura (UNRC). Especialista en Enseñanza de la Escritura y la Literatura (INFoD). Docente del Instituto Superior Juan Cinotto (Sampacho, Córdoba). Coautora del libro *La Escritura. Entre el movimiento de las palabras y la transformación de los sujetos* (2016). Compiladora del libro *Confluencias* (2017) y de otras publicaciones y proyectos culturales vinculados a la literatura.

Contacto: celestemedet@hotmail.com



Literatura y escuela primaria

Entre utilitarismos pedagógicos, didactización y enseñanza específica

Literature and elementary school: among pedagogical utilitarianisms, didactization and specific teaching

Celeste Medeot

Fecha de recepción: 12 de marzo de 2024

Fecha de aceptación: 21 de mayo de 2024

RESUMEN

¿Cómo se enseña literatura en la escuela primaria actual? ¿Leer literatura como mero objeto escolar –enseñado, por tanto, evaluado/calificado– o como fenómeno sociocultural que trasciende las fronteras institucionales? ¿Es posible conciliar la enseñanza literaria con la lectura por placer? Interrogantes como estos movilizaron un estudio de caso en el nivel primario, desde un diseño explicativo-interpretativo. Específicamente, nos ocupamos del vínculo *literatura y enseñanza* en su estado presente. Para ello, planteamos dos supuestos: didactización y utilitarismo pedagógico de las obras literarias en el ámbito escolar, en el sentido de subordinaciones a finalidades no específicas. Autores como Andruetto (2009), Bombini (2009), Colomer (2001), Díaz Rönner (2007), Leiza y Duarte (2015), entre otros, nos brindaron herramientas teóricas para pensar la temática, por lo que consideramos este estudio un aporte significativo para la didáctica de la literatura.

palabras clave

**literatura • educación primaria • enseñanza
didáctica de la literatura • leer por placer**



ABSTRACT

How is literature taught in today's elementary school? Reading literature as a mere school object –taught, therefore, evaluated/graded– or as a sociocultural phenomenon that transcends institutional boundaries? It is possible to reconcile literary education with reading for pleasure? Questions like these mobilized a case study at the elementary level, from an explanatory-interpretive design. Specifically, we deal with the link between *literature and teaching* in its present state. For it, we propose two assumptions: didacticization and pedagogical utilitarianism of literary works in the school machinery, in the sense of their subordination to non-specific purposes. Authors such as Andruetto (2009), Bombini (2009), Colomer (2001), Díaz Rönner (2007), Leiza y Duarte (2015), among others, provided us with theoretical tools to think about the subject, which is why we consider this study a significant contribution to the teaching of literature.

keywords

**literature · elementary education · teaching
didactics of literature · reading for pleasure**

A modo de introducción

*Mi casa es la literatura.
Y si se estrellan puertas y ventanas, me visto de blanco.
Para confundirme con la lectura de las paredes.*
(Do Valle, 2022)

“Estar en casa” puede resultar una metáfora abrazadora. “Estar en casa” significa “sentirse” en casa en cualquier sitio, en cualquier territorio, más allá de los rasgos de la coyuntura geográfica particular. Sin embargo, no basta con la mera presencia, con simplemente “estar ahí”. Para alcanzar ese sentir, deben garantizarse determinadas condiciones del orden del hospedaje: material y simbólicamente, ser alojados por el lugar, por supuesto, aunque también por los otros, otros que alimenten y nutran un sentimiento como este.

No importa que se estrellen puertas y ventanas, como dice Do Valle; no importa que

en el afuera y en el adentro subjetivo el mundo pueda resultar hostil: la literatura, en cualquier territorio, puede presentarse como la anfitriona que dé la bienvenida; es más, independientemente de los rasgos característicos de ese mero estar ahí, puede erigirse como La Gran Anfitriona (así, con mayúsculas), como la que abre puertas y garantiza ese sentir, apuntalando al mismo tiempo la constitución identitaria.

¿Quién podría desestimar la potencialidad del arte de la palabra como apertura al mundo?; ¿quién, su valor histórico, cultural, subjetivante e, incluso, epistemológico, en términos de ampliación de bienes simbólicos? Al respecto, Petit (2015) nos ofrece una



respuesta: “es eso lo que está en juego con la transmisión cultural y en particular con la lectura [literaria]: construir un mundo habitable, humano, poder encontrar un lugar y moverse en él” (p. 26).

Ahora bien, si hablamos de lecturas, debemos remitirnos a la institución escuela, institución socializadora por excelencia. Porque, indudablemente, la escuela puede transformarse en ese “estar en casa” para cada niño, para cada infancia, para cada subjetividad que la habite y constituya. No obstante, como ya dijimos, para lograr ese cometido deberían garantizarse determinadas condiciones del orden del hospedaje; en este punto, entraría en juego la –necesaria– mediación docente entre las obras y los estudiantes, entre esos otros que hospedan (y junto con ellos, la literatura) y el ser, en su sentir, en su devenir. *Entrar, estar* (siendo) y *permanecer* (siendo) son verbos que muy bien podrían conjugarse con placer.

Frente a toda esta trama argumental (que podría extenderse hasta el infinito), surgen inevitablemente algunos interrogantes: ¿cómo es posible que aún hoy persistan en las escuelas abordajes ajenos a la especificidad artística?, ¿no es hora de abandonar prácticas tradicionalistas que desaprovechan la potencialidad de las obras literarias?, ¿no sería momento de (re)colocar a la literatura como La Gran Anfitriona?

Dice uno de los objetivos del actual *Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria*: “Favorecer una mirada crítica y transformadora de las prácticas escolares en torno a la Literatura” (Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2009, p. 124). Sumado a ello, como marco orientador de la asignatura Literatura en el nivel primario, se advierte sobre “los riesgos de la didactización y el utilitarismo pedagógico del discurso literario” (p. 123). Subyace a estos planteos, evidentemente, una postura ideológica que supone o sospecha que algo de

lo que está sucediendo en este último tiempo en la escuela no se condice con los actuales paradigmas de la didáctica específica. De este modo, estudiantes de nivel superior, futuros docentes de primaria, son protagonistas de nuevos desafíos pedagógicos que ponen en el centro del debate a la literatura y, particularmente, a sus modos de incluirla en el ámbito educativo formal.

“De este modo, estudiantes de nivel superior, futuros docentes de primaria, son protagonistas de nuevos desafíos pedagógicos que ponen en el centro del debate a la literatura y, particularmente, a sus modos de incluirla en el ámbito educativo formal.”

El presente estudio pretende, entonces, dar respuestas a un estado de situación que viene interpelando, de un tiempo a esta parte, al nivel primario. Porque no sólo basta con que la literatura “esté” ahí, en la escuela. Hay que ocuparse también del cómo.

Aspectos metodológicos

Como objetivo general, nos propusimos reflexionar sobre la correspondencia entre prácticas pedagógicas vinculadas a la literatura y propuestas curriculares vigentes. Para alcanzar dicho objetivo, nos enmarcamos en la tradición de estudio de caso, tradición que nos permitió generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado, integrando múltiples perspectivas (Simons, 2009).

Este análisis de tipo cualitativo se propuso desde la didáctica de la literatura, esto es, desde la didáctica específica que se configura en una zona de borde disciplinar y en la que confluyen los desarrollos teóricos y los posicionamientos del investigador sobre el objeto de transferencia, sobre el sujeto, sobre las construcciones didácticas y sobre el contexto (Gerbaudo en Dalmaroni, 2009).

Es decir, nos ocupamos del fenómeno de la vinculación literatura-escuela primaria, en su estado presente, partiendo de algunos supuestos: en el ámbito educativo de nivel primario, podríamos aludir, en relación con las propuestas de enseñanza, a la persistencia de prácticas didactizantes y utilitarias de la obra literaria, en el sentido de subordinaciones a finalidades no específicas. Para abordar estos planteos, utilizamos como instrumentos de coproducción de datos el análisis documental, encuestas y entrevistas semiestructuradas. La muestra: tres escuelas primarias de una localidad del sur cordobés, dos de gestión pública y una de gestión privada. Focalizamos prioritariamente en el segundo ciclo del nivel.

Estado de la cuestión

Como antecedentes de investigación, no se encuentran referencias específicas en nuestro país que sigan exactamente las mismas líneas de indagación de nuestro estudio. No obstante, reconocemos una larga trayectoria investigativa sobre prácticas de lectura literaria en el nivel primario. En este sentido, en Argentina, podemos mencionar trabajos como los de Sardi (2008), Carattoli (2019) y Blanc Cabrera (2021). Describiremos a continuación algunas tendencias puestas de relieve a partir de estos estudios.

Comencemos con la investigación de Sardi (2008). Por medio de un estudio diacrónico, la autora se ocupa de indagar sobre el rol

de la literatura en la escuela primaria argentina en el marco de la constitución de identidades nacionales (1900-1940). A modo de ejemplo, Sardi menciona la incorporación escolar en aquellas décadas de la paradigmática novela *Corazón* (Cuore) del italiano Edmundo De Amicis, novela que luego fue censurada y reemplazada¹ por *Recuerdos de provincia*, de Domingo F. Sarmiento. Incorporar obras como estas en el ámbito de la escolaridad primaria nos lleva a reflexionar sobre las distintas representaciones de infancia de cada época. Para el caso de la novela italiana, la concepción puede circunscribirse a: “modelos de conducta (...) como adultos en tamaño pequeño” (p. 314). En cuanto a *Recuerdos de provincia*, con la lectura de páginas selectas de carácter ejemplificador, la infancia de Sarmiento se presentaba a los niños como “modelo a seguir”, según el imaginario de identidad nacional que se intentaba transmitir en ese contexto sociohistórico.

Si bien la investigación de Sardi se ciñe al período 1900-1940, nos presenta una perspectiva histórica sobre cómo la literatura fue “utilizada” institucionalmente en el nivel primario, con propósitos variados según las épocas, a partir de distintas representaciones de infancia que se fueron sosteniendo paralelamente. Esto nos permite demostrar “cómo la conformación del canon está ligada íntimamente a la dimensión política y a la historia cultural de una sociedad” (p. 447), así como a “la adquisición del patrimonio oficial” (p. 443).

Pasemos ahora a la investigación de Carattoli (2019). Su tesis se titula: *Modos de leer literatura en situaciones de enseñanza en el último año de la educación primaria*. En su estudio, se propone indagar “qué y cómo leen literatura los estudiantes de sexto grado de una escuela pública primaria en el marco de determinadas

¹ Entre varios argumentos para su prohibición escolar, se adujo que fomentaba el nacionalismo italiano, en lugar de propiciar la identidad nacional y el sentimiento patriótico pretendidos en la época.



condiciones didácticas e institucionales” (p. 9). Esto es, se ocupa de las lecturas que se plantean en las aulas, las diferentes hipótesis que construyen los niños y las maneras en que argumentan al respecto. Entre las conclusiones generales, la autora destaca las intervenciones que realizan los docentes como “modos de encuentro”. Así lo refiere en su trabajo de tesis: “los textos y lo que la maestra propició en el aula hizo que estos lectores se implicaran en la lectura demostrando en todo momento su interés en la construcción de sentidos” (p. 143).

Lejos de aquellas perspectivas que promulgan dejar solo al estudiante en el encuentro con la literatura (las llamadas “pedagogías del placer”²), este estudio nos proporciona ejemplos y datos concretos sobre cómo favorecer el goce estético por medio de intervenciones docentes determinadas, y echa por la borda la vieja polémica entre leer por obligación vs. leer por placer.

En el caso de Blanc Cabrera (2021), su estudio *Enseñar a leer y la formación del lector de literatura en 1er año de la escuela primaria* nos presenta algunas tendencias de articulación entre el campo literario y los proyectos institucionales.

Con esta investigación, la autora advierte básicamente dos criterios asumidos por los docentes: “que el cuento tenga un fuerte componente en valores y que se vincule a la temática que están trabajando en el área de ciencias sociales o naturales” (p. 56). Es decir, avizora como tendencia actual la consideración de las obras literarias como nucleadores temáticos de dichos proyectos.³

² Influenciada por los postulados de Pennac (1992) y sus derechos del lector, la pedagogía del placer se presentaba “como una forma de animación a la lectura que respondería mejor al objetivo social de formar hábitos lectores durante la etapa escolar” (Munita, 2017, p. 383).

³ Y si bien la investigación se circunscribe al primer grado de la escuela primaria, los resultados arrojados nos muestran un panorama que podría replicarse en los grados restantes del nivel.

En el plano internacional, los autores colombianos Gaitán Castro y Mosquera Collazos (2016) realizan una recopilación de estudios en este campo de conocimiento. A modo de conclusión, señalan: “las tendencias más relevantes de los trabajos son las relacionadas con el uso de la LI [Literatura Infantil] para desarrollar habilidades de lectoescritura, competencias básicas, comunicativas, interculturales y literarias” (p. 165).

Como síntesis, podemos decir que en nuestro país no contamos con una proliferación de investigaciones que tomen como eje medular la enseñanza de literatura en la escuela primaria, en relación con los actuales paradigmas pedagógicos. Sin embargo, los estudios aquí referidos se presentan como antecedentes de gran relevancia para nuestra investigación, en tanto aluden al “uso” de las obras literarias en las escuelas, con diversos fines y con distintas variantes, en distintas épocas históricas.

“...los estudios aquí referidos se presentan como antecedentes de gran relevancia para nuestra investigación, en tanto aluden al “uso” de las obras literarias en las escuelas, con diversos fines y con distintas variantes, en distintas épocas históricas.”

A partir de esta vacancia, consideramos al presente trabajo como un aporte significativo para la didáctica específica.



Contexto conceptual

Dos nociones de base: literatura y enseñanza

Haciendo foco en su condición artística, definimos *literatura* como arte del lenguaje, arte hecho con palabras, cuya finalidad se orienta a producir goce estético en el lector (Vivante, 2006). En sintonía con esta concepción, podemos agregar, de la mano de Culler (2004), que las obras literarias traen a primer plano el lenguaje, lo integran; de este modo, por su condición de ficcionalidad, por el hecho de ser objetos estéticos, guardan una relación especial con el mundo.⁴

En cuanto a la noción *literatura infantil*, sabemos que esta denominación ha sido cuestionada por numerosos autores. Entre distintos argumentos, sostienen que el atributo "infantil" menoscaba y desvaloriza las obras literarias destinadas a jóvenes y niños. En este sentido, Andruetto (2009), Montes (2002), Díaz Rönner (2007), Barberis (2011) y García (2021), entre otros, cuestionan el lugar marginal al que se la relegó en el canon por mucho tiempo (y, por lo tanto, también a sus autores), sólo por prever destinatarios de una franja etaria diferente a la del mundo adulto.

Coincidimos con Andruetto (2009) en que "la tendencia a considerar la literatura infantil y/o juvenil básicamente por lo que tiene de infantil o juvenil es un peligro (...) [la LIJ] se asimila con demasiada frecuencia a lo funcional y lo utilitario" (p. 36). Es por ello que la autora propone "liberarse" del adjetivo que compone el concepto (*Hacia una literatura sin adjetivos* es el título de su publicación) y denominar literatura, a secas, a cualquier tipo de literatura, más allá de los destinatarios. Aduce que habría que

⁴ Dejando de lado todo el derrotero teórico que existe alrededor de la noción *literatura* (debate epistemológico de larga data), consideramos que una definición sobre el objeto resulta totalmente ineludible, aun con el riesgo de caer en trampas reduccionistas al seleccionar una definición y, por ende, descartar otras.

enfaticar en su calidad y no en lo que tiene de "para niños" o "para jóvenes" cada obra, puesto que no debería ser un rasgo definitorio de estos textos los destinatarios que prevé.

En la misma línea de sentido, Barberis (2011) plantea que serán obras de calidad ("auténtica literatura") aquellas que ayuden al niño a construir la realidad, estimulando la imaginación, "pulsando los más claros sentimientos de los chicos a través de la belleza y la poesía, pero sin establecer tutelajes desde lo moral; (...) [los niños] Son, y tienen derecho a ser, seres pensantes." (pp. 52-53). Por supuesto que este tipo de posicionamientos se vincula con la concepción de infancia que paralelamente se asuma, en cada contexto sociohistórico, tal como lo mencionábamos antes a partir de los aportes de Sardi (2008).

Ahora bien, ¿qué entendemos por *enseñanza*? En el marco del presente estudio, enseñar se vincula con "algún tipo de tarea intencional y específica de ordenamiento y regulación del ambiente y/o de la actividad con el fin de promover experiencias y aprendizajes" (Feldman, 2010, p. 11). Otra perspectiva a considerar es la que contempla el actual *Diseño Curricular de la Educación Primaria* de la Provincia de Córdoba: "concepción de la enseñanza que supera su condición de mero proceso técnico para ratificar su carácter de 'acto social, histórico y cultural que se orienta a valores y en el que se involucran sujetos' (Souto en Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2011-2020, p. 26).

Específicamente, en cuanto a la enseñanza literaria, esta práctica involucra decisiones y variables muy diferentes, en relación con otras prácticas educativas, por el hecho de ocuparse de un objeto estético (según prescripciones curriculares, cultura del docente, transposiciones didácticas, selección de corpus, canonización institucional, concepciones de literatura, materiales curriculares, etc.). Aquí entra en escena, precisamente, la didáctica de la literatura, una disciplina que surge hacia fines del siglo



pasado con el desafío particular de ocuparse de “saberes de los campos científicos de referencia (las ciencias del lenguaje y la teoría literaria, fundamentalmente), (...) [pero] también (...) [de] las prácticas relacionadas con los usos sociales de la lectura y escritura” (Munita, 2017, p. 381). Esto nos da la pauta para comenzar a deshilvanar la complejidad de la disciplina que, a partir de los años ochenta, con la influencia de las teorías de la recepción, se orienta “tanto hacia la consideración de los factores externos del funcionamiento social del fenómeno literario, como hacia los factores internos de construcción del significado por parte del lector” (Colomer en Munita, 2017, p. 382).

Concretamente, cuando nos referimos a este campo de saber, estamos aludiendo a dos disciplinas diferentes (didáctica, por un lado, y literatura, por otro), las cuales involucran “dos formas de representarse el mundo, dos discursos, dos lógicas que, al unirse y/o confrontarse, sufren diversas transformaciones y se sintetizan en una ‘didáctica de la literatura’. (...) en este encuentro, sin duda forzado, se hacen necesarios acuerdos” (Setton en Alvarado, 2007, p. 101).

Es decir, aun reconociendo los desafíos y sentidos en pugna de las dos disciplinas por separado, dada la naturaleza de cada objeto, habrá que dialogar y acordar institucionalmente cómo se vinculan en el terreno escolar, para evitar que la balanza se incline hacia una de ellas en particular, en desmedro de la otra. Un primer paso sería reconocer una serie de tensiones, como el vínculo tirante entre lo didáctico y lo estético, entre alfabetizar y leer obras, entre calidad literaria y oferta del mercado, entre otras tantas. Toda una compleja trama de vínculos de los que la literatura, desde su condición artística, trata de salir ilesa.

La enseñanza de la literatura a través del tiempo

Hagamos un poco de historia de lo acontecido en el territorio escolar en cuanto a la enseñanza de la literatura: desde el *adoc-trinamiento* por medio de la lectura literaria que ocurría en el siglo XIX y la primera parte del XX, puesto que se “utilizaba” la literatura para la enseñanza moralista (Marín, 2012), se pasó al paradigma de *enseñar deleitando* (Leiza y Duarte, 2015), por medio del cual las obras literarias se ofrecían en las aulas al servicio de la didáctica (utilitarismo, didactismo, diríamos); finalmente, arribamos al paradigma de la *autonomía del discurso literario infantil*, en los años sesenta, a partir de la llegada de escritores que se dedican exclusivamente a los niños, como Walsh, Montes, Cabal, Devetach, Bornemann, Andruetto, Shua, Mariño, Roldán, entre otros; muchos de ellos, silenciados en los años setenta con el advenimiento de la dictadura militar, por medio de prohibiciones y censuras, lo que produjo un retroceso en este campo académico incipiente para nuestro país.

Ya restaurada la democracia en Argentina, en los años ochenta se promovió un proceso editorial de difusión y publicación para esta franja etaria, lo cual impactó en las aulas de las escuelas primarias del momento, con la aparición de “un grupo de escritores importantes y con sentido profesional de la escritura para niños, editoriales –básicamente de capital nacional–, un público lector –constituido mayoritariamente por alumnos– y el fortalecimiento del discurso de la crítica” (Leiza y Duarte, 2015, p. 8). Por supuesto que, como todo proceso histórico, tuvo que pasar un tiempo considerable para que este fenómeno cultural impactara directamente en la enseñanza y el aprendizaje escolar.

Sintetizando, si bien entre las décadas del veinte y el ochenta la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) siguió un recorrido independiente

de la escuela, a partir de fines del siglo XX comienzan a difundirse nuevos enfoques, nuevos abordajes: "...paradigma al que denominaremos de 'autonomía del discurso literario infantil'. Esto es, la literatura infantil elige alejarse de fines extraliterarios; ni la psicología, ni la pedagogía, ni la didáctica delinearán en adelante los textos para los chicos" (*Ibidem*, 2015, p. 8).

A pesar de estas transformaciones, aún hoy la literatura para niños y jóvenes oscila en las escuelas entre un tratamiento diferenciado, devenido de la consideración de su especificidad tal como lo proponen los nuevos paradigmas, y un tratamiento utilitario enmarcado en modelos de enseñanza de décadas pasadas. Sumado a ello, debemos reconocer que, para muchos, este campo sigue siendo una construcción resistida dentro del universo de la literatura, tal como lo explican Leiza y Duarte (2015).

Desde el paradigma de la autonomía, acordamos con el planteo de Díaz Rönner (2007), quien enfatiza que la literatura infantil "debe ser abordada desde la literatura, a partir del acento puesto sobre el lenguaje que la institucionaliza, interrogando a cada uno de los elementos que la organizan, en tanto producto de una tarea escrituraria que contiene sus propias regulaciones internas" (p. 13). En este sentido, la autora denuncia los usos utilitarios de las obras, aduciendo que "se plurirramifica el tratamiento de un producto literario para los chicos abordándolo desde disciplinas que distraen del objetivo –y la especificidad, en suma– de todo hecho literario" (p. 12). Esto es, usos utilitarios que podríamos agrupar en una doble clasificación: *utilitarismo* y *didactismo*, dos "ismos" que morfológicamente forman parte de conceptos diferentes, con semas diferentes, pero con sentidos que podríamos considerar en común, puesto que ambos remiten a subordinaciones de la literatura a finalidades no específicas. Finalidades utilitarias, cuando se "usa" (en el pleno sentido del término) a las

obras literarias para otros propósitos, como fines moralizantes, abordajes lingüísticos ajenos a las particularidades de las obras⁵ y/o subordinación de lo literario a la enseñanza de contenidos de otros espacios curriculares; o fines didactizantes cuando sólo se la incluye como excusa para trabajar contenidos y categorías teóricas desde la literatura, socavando de ese modo la oportunidad de una experiencia de encuentro entre el lector y la obra, de ampliación de universos simbólicos. En resumidas cuentas, con el primer concepto, se vincula el abordaje de las obras con otras disciplinas escolares, por lo que "la literatura se vuelve pretexto del trabajo didáctico" (López Casanova y Fernández, 2005, p. 24); en cambio, con el segundo concepto, el abordaje sería solamente literario pero utilitario. En ambos casos se estaría fomentando un tratamiento "eferente" de la literatura, tal como lo considera Marín (2012): "[lectura] destinada a extraer datos de un texto y no a dejarse envolver emotiva o estéticamente por él" (p. 26).

Algunos resultados arrojados por el estudio

Tomando como referencia el *Diseño Curricular de la Educación Primaria* de la Provincia de Córdoba (2011-2020), nos ocupamos del análisis documental. En principio, podemos decir que esta propuesta contempla la autonomía y especificidad del objeto literatura, al tiempo que asigna responsabilidad al docente, en tanto mediador y formador del lector literario. Es por ello que propone desterrar abordajes tradicionales y de matriz lingüística (el texto literario considerado como una tipología

⁵ Serían análisis lingüísticos ajenos a la especificidad los que se ocupen de trabajar contenidos de la asignatura Lengua, sin vinculación directa con los modos de decir de las obras. Por ejemplo, en situaciones didácticas en las que se proponga reconocer clases de palabras o proceder al análisis sintáctico de oraciones recuperadas de un cuento, poema u obra teatral, sin que este abordaje permita un conocimiento más profundo de su estructura lingüística y/o textual, de sus modos de decir.



textual más de la lengua), y en su lugar, promueve el “acercamiento estético a los textos en el que el sujeto participa del sentido posible de una experiencia” (Bombini en Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2011-2020, p. 34). No obstante, en la propuesta no se hace mención a abordajes internos o externos, tal como lo plantean distintos autores desde la didáctica de la literatura (López Casanova y Fernández, 2005; Todorov, 2017; Munita, 2017).

Desde su condición artística, el Diseño Curricular propone la vinculación de las obras literarias con “expresiones visuales, audiovisuales, musicales y teatrales, con el doble propósito de ampliar el universo de significación de los estudiantes y favorecer una visión integradora, amplia y diversa de las prácticas estéticas” (Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2011-2020, p. 27). Esta perspectiva teórica y didáctica se presenta en consonancia con la noción de infancias, en tanto la inclusión de la literatura en el nivel se plantea como práctica subjetivante,⁶ para favorecer la constitución identitaria de los alumnos (considerados como sujetos con autonomía) y, al mismo tiempo, favorecer la apropiación de bienes culturales, “derecho que asiste a todos los niños” (*Ib.*).

⁶ Así lo expresa el Diseño Curricular: “la infancia puede ser una experiencia social connotada por la desigualdad, el desamparo y la privación más absoluta (...) –al mismo tiempo– existen otras infancias constituidas por sujetos de derechos, sujetos de consumo, sujetos de cuidado” (Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2011-2020, p. 9). Por un lado, la infancia en singular como *experiencia* (desigual, desamparada, privada) y, por el otro, *sujetos* (de derechos, de consumo, de cuidado). Consideramos que al conceptualizar de ese modo dicotómico (*experiencia/sujetos*) no se estarían considerando los matices, la pluralidad de singularidades que hacen a la infancia. ¿No serían *sujetos de derechos* quienes transiten experiencias signadas por la desigualdad, el desamparo y la privación más absoluta?, ¿no serían *sujetos de cuidado*?; más aún, ¿no habría proceso de subjetivación en ambos casos? Planteamos preguntas como estas cobra mayor relevancia si contemplamos que por enseñanza esta propuesta curricular considera “una de las formas de ayudar a crecer y de acompañar la constitución de subjetividades”. (*Ib.*, p. 10). Negarles la posibilidad de nombrarlos como *sujetos* obtura de alguna manera la batalla social, política, que se viene librando de un tiempo a esta parte en pos de validar derechos.

En otras palabras, podemos decir que la propuesta de la provincia contempla el actual paradigma de enseñanza de la literatura. Sin embargo, las tendencias curriculares para el eje Literatura nos convocan a pensar en la preferencia por prácticas de lectura, escucha de la lectura y escritura en torno a las obras literarias, en desmedro de un abordaje interno, desde categorías de análisis recuperadas de las teorías literarias.⁷

“...las tendencias curriculares para el eje Literatura nos convocan a pensar en la preferencia por prácticas de lectura, escucha de la lectura y escritura en torno a las obras literarias, en desmedro de un abordaje interno, desde categorías de análisis recuperadas de las teorías literarias.”

En cuanto a los objetivos de enseñanza, resulta al menos llamativo que de un total de cuarenta y seis objetivos enunciados para

⁷ En el Diseño Curricular que aquí es objeto de análisis (2011-2020), se dice: “el docente en su rol de mediador cultural asume la responsabilidad de poner en circulación en las aulas la producción literaria, a través de la planificación de situaciones de oralidad, lectura y escritura diversas, continuas y asiduas” (p. 27). Ahora bien, para 2023, el Ministerio de Educación de la Provincia ha publicado una Actualización Curricular, en la que se presenta una nueva organización y secuenciación de contenidos. Es decir, el enfoque ha virado contundentemente, ya que el eje “Literatura” se ha transformado en “Prácticas de oralidad, lectura y escritura en torno a la Literatura”. Si bien estos cambios recién empiezan a implementarse y no conciernen directamente al estudio desarrollado, resulta relevante mencionarlo puesto que marcan una tendencia que ya se venía advirtiendo desde el Diseño Curricular vigente (2011-2020).

cuarto, quinto y sexto grado (algunos, transversales para todo el segundo ciclo), sólo tres de ellos sean específicos del campo literario. Probablemente, muchos de los otros cuarenta y tres puedan ser compartidos entre aprendizajes y contenidos de las dos disciplinas. Sin embargo, no deja de resultar notorio que la balanza se incline hacia uno de sus costados: lengua. Esto cobra mayor relevancia para las escuelas, si tenemos en cuenta que documentos como estos se presentan como palabra autorizada, legitimada, como palabra oficial con el poder de “transformar, innovar o mantener condiciones que repercuten de diversas maneras y con distinta intensidad en la vida cotidiana de los sujetos” (Muzzopappa y Villalta, 2011, p. 18).

Considerando ahora los datos arrojados por encuestas a docentes (encuestas anónimas), advertimos en los resultados una clara tendencia a la enseñanza conjunta de los dos objetos que conforman el espacio curricular: lengua y literatura. Recuperamos una de las respuestas sobre la cual quisiéramos detenernos (refiriéndose a las obras literarias): “Sí, se las utiliza como textos disparadores de actividades de comprensión y otros contenidos”. “Utiliza”, dice la docente, embarcándose de esta manera en una concepción de literatura ajena a su especificidad, puesto que a continuación explicita: “como textos disparadores de (...) otros contenidos”. El foco no estaría, al menos en este caso, en las obras en sí mismas, sino que su inclusión escolar tendría como fundamento el “ser un disparador”, un “puente para” otros abordajes pedagógicos. Ahora bien, en las respuestas de las docentes no se incluyen datos sobre cómo vinculan ambos objetos; es decir, qué abordajes lingüísticos se promueven cuando leen/analizan las obras.

En cuanto a la selección del canon escolar, si bien se adoptan distintos criterios, uno de ellos predomina: criterios vinculados con temáticas específicas, como la enseñanza de

valores, el trabajo con las emociones, etc.⁸ Y si así sucede, si se incluye la palabra literaria para enseñar otros contenidos (temáticas específicas, valores, emociones), puede suceder que el abordaje adopte tintes utilitarios. Como lo explica Bombini (2009), la literatura en estos contextos resultaría contaminada “de las pesadas e interesadas cargas de las tareas escolares” (p. 68).

En relación con las entrevistas, por medio de este instrumento pudimos profundizar en cómo las docentes abordan de forma conjunta los dos objetos del espacio. Vuelve a presentarse en sus respuestas el verbo “utilizar”, al igual que en las encuestas: “Trato de utilizar mucho los textos literarios para después extraer otros contenidos que tengan que ver con la Lengua: cómo hablar mejor, cómo escribir mejor...”. (docente de quinto grado); “Por ejemplo, los verbos, el uso de los verbos, con la poesía lo hemos trabajado. Adverbios, pronombres; todo desde la poesía” (docente de cuarto grado). Si bien prefieren el análisis interpretativo a la hora de abordar las obras, se advierte que “usan” el arte de la palabra para otros fines, ajenos a su condición estética.

Como línea de sentido, podemos decir que, salvo contadas excepciones, las lecturas y los análisis se presentan en las aulas como disparadores de la enseñanza de otros contenidos, propios del campo de la lengua (clases de palabras, ortografía, gramática), sin relación directa con la especificidad de esos textos literarios. Además, algunas docentes mencionaron que establecían vínculos entre leer/analizar textos literarios y la enseñanza de emociones y/o de valores; e incluso manifestaron trabajar sólo con fragmentos de estos textos.

En este punto, corresponde aclarar que el abordaje lingüístico-gramatical de las obras puede ser valioso cuando se lo plantee

⁸ Pregunta cerrada, de opción múltiple, con posibilidad de ampliar la respuesta debajo. Más de la mitad de las encuestadas selecciona dicha respuesta.



respetando la condición artística del texto en cuestión y el análisis contribuya a conocer más sobre cómo es su estructura, cuáles son sus rasgos lingüísticos más sobresalientes, qué modos particulares de expresión ofrece o, en definitiva, cómo la obra llama la atención al lector. Dicho de otra manera, desde la enseñanza se pueden proponer alternativas en las que se vincule el análisis de la lengua con los textos literarios de modo significativo. Entonces, ¿cuándo deberíamos desestimar este tipo de análisis? Cuando se inhiba el encuentro del estudiante con la obra desde la literatura misma, y ese abordaje lingüístico –forzado, más de una vez– sólo se plantee para otros fines, didactizantes, utilitarios, según las propuestas.

Con respecto al canon institucional, se advierten básicamente dos criterios seleccionados por las entrevistadas: el del género literario –en su gran mayoría, cuento– y la inclusión de la literatura en proyectos integrales e integrados. Desplegamos ahora algunos interrogantes para reflexionar sobre estas tendencias. En cuanto a la preferencia por el género narrativo, ¿qué mirada sobre infancia transversaliza la marginación de los otros géneros, el poético y el teatral? ¿Qué “tutelaje” pretendemos brindar como adultos a los niños con estas omisiones del canon escolar? ¿Evitar lecturas “conflictivas”, opacas, divergentes?

Por los datos recabados, el eje de planificación parece ser, al menos en los casos de las docentes que así lo refieren, un proyecto integral e integrado sobre el cual orbitan los demás espacios curriculares. Las citas registradas de encuestas y entrevistas parecen demostrarlo, a partir de la reiteración de los verbos “utilizar”, “usar”, para referirse a la vinculación entre la obra literaria y los ejes de dichos proyectos. Tal como lo menciona Blanc Cabrera (2021), en estos contextos, los textos literarios se ofrecen a modo de nucleadores temáticos. Utilitarismo, diríamos, según nuestros planteos de investigación.

En relación con los objetivos de enseñanza, si bien las entrevistadas agregaron propósitos particulares (“que nos abra tema para ciencia” –docente de sexto grado–; “La idea es que la conozcan” –docente de cuarto–), el disfrute, el placer, está presente entre los propósitos que mencionan. Es decir, todas hacen alusión al placer, pero de igual manera marginan del ámbito escolar el leer por leer: “Pocas veces” (docente de sexto grado); “No, siempre hay un trabajo previo y un trabajo después. Siempre” (docente de cuarto); “Vamos a leer con un fin. (...) La lectura tiene que tener un objetivo” (docente de sexto). Es decir, en el entramado de tensiones y decisiones curriculares, el placer por la lectura aparece con su bandera de campaña, como requisito *sine qua non* para abordar las obras; a pesar de ello, el péndulo de la balanza parece inclinarse hacia uno de sus costados: el de las presiones académicas, presiones ajenas al campo de la literatura, como fenómeno sociocultural.

Quisiéramos compartir también una de las respuestas brindadas en las entrevistas: “yo les di (...) en sexto un texto, un cuento (...) después desde ciencia trabajamos el tema de la inmigración y los problemas ambientales. Por ahí buscamos eso, para que sirva, para ir relacionando todo con todo” (docente de sexto grado). “Para que sirva”, dice la docente. Frente a posicionamientos como estos, Larrosa (1998) nos recuerda que la literatura, por ocuparse de “la condición humana, y de la acción humana (...) no se somete, al menos en principio, a ninguna servidumbre” (p. 79). Es así como el autor enfatiza su *non serviam*, en consonancia con los actuales paradigmas de enseñanza.

Consideraciones finales

En líneas generales, podemos decir que las instituciones de la muestra contemplan los lineamientos del actual Diseño Curricular de la Provincia, puesto que los modos de abordar



las obras literarias en las aulas orbitan alrededor de prácticas de lectura, de escucha de lectura y, en ocasiones, de escritura literaria, en consonancia con la política educativa vigente. Esto es, la literatura se presenta subsumida a las prácticas del lenguaje.

Con respecto a la hipótesis de didactismo que se planteó en los inicios del presente estudio, es posible advertir que esta tendencia no se comprueba en el trabajo de campo realizado, puesto que no hay evidencias de que se incluyan las obras como “excusa” para trabajar nociones conceptuales desde las teorías literarias. En este sentido, debemos considerar que el *Diseño Curricular de la Educación Primaria* se caracteriza por su escasa propuesta de categorías de análisis desde estas teorías y, por ende, sólo lo que se decida institucionalmente al respecto guiará las propuestas áulicas de las docentes.

No hablaríamos de didactización, pero podríamos referirnos a tendencias como las de incluir la literatura con el propósito del disfrute, pero al mismo tiempo: la enseñanza de la literatura planteada desde *enfoques de matriz lingüística* (la obra literaria como una tipología textual más, como excusa alfabetizadora o como modelo del buen decir); la literatura enmarcada en el *paradigma enseñar deleitando* (por medio del cual la obra se presenta al servicio de la didáctica –por ejemplo, en proyectos integrales e integrados, cuando se la incluye de modo inespecífico y funcional a otros propósitos pedagógicos, a partir de un núcleo temático en particular–) y literatura como *adoctrinamiento* (esto es, como modelo de enseñanza moral). En cualquiera de estas tendencias, nos remitimos a prácticas utilitarias ya erradicadas curricularmente, que nos retrotraen a décadas pasadas.

Si nos detenemos en las razones, en las causas posibles de que este tipo de prácticas persistan aún hoy en las aulas, podemos arriesgar algunas interpretaciones: incidencia

de enfoques de enseñanza anteriores al actual –dado que nos encontramos transitando una etapa de transición entre paradigmas–; incipiente desarrollo disciplinar de la didáctica de la literatura (y por tanto, incipiente impacto de sus estudios en el ámbito escolar); construcción relativamente reciente (y, para muchos, resistida) del campo de la literatura infantil y juvenil; entre otros.

Con respecto a la concepción que subyace en las decisiones pedagógicas de las docentes, se presenta lo que podríamos catalogar como una disyuntiva: por un lado, acuerdan en que la lectura literaria debe estar atravesada por el placer y por tanto se la considera desde su condición artística; sin embargo, por otro lado, aún persisten las prácticas utilitarias por medio de la reiteración de rutinas didácticas de corte tradicional (análisis lingüístico-gramatical descontextualizado, lectura en voz alta para practicar la fluidez verbal, uso de las obras para otros fines ajenos a su especificidad, trabajo con fragmentos). Esto es, podemos percibir una balanza que se inclina sólo hacia uno de sus lados, del lado de la pedagogía y sus excesos (Díaz Rönner, 2007) en detrimento de la autonomía del arte de la palabra.

Sabemos que el acceso a la cultura escrita es un derecho inexcusable que tienen nuestros niños. Es por ello que no tendríamos que permanecer indiferentes al hecho de que, en el mejor de los casos, la literatura sea sólo un recuerdo de infancia (Cañón y Hermida, 2012). No deberíamos, si nuestros propósitos anhelan la formación de estudiantes-niños como sujetos pensantes (Barberis, 2011), estudiantes que en un futuro puedan recordar su biografía escolar y, al hacerlo, destaquen las experiencias vividas en el proceso de adquisición de bienes simbólicos. Como docentes de literatura, apasionados de nuestro rol, esperamos que en este recordar aparezca la lectura literaria como La Anfitriona Distinguida que les brindó hospedaje en el ámbito educativo.



Sólo así podremos contribuir a transformar las prácticas pedagógicas en torno a la literatura, para que no se reduzca a un simple y vago recuerdo escolar. ■■■■

Referencias

- Alvarado, M.** (Coord.) (2007). *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Andruetto, M. T.** (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Comunicarte.
- Barberis, A.** (2011). *Viaje hacia los cuentos: el arte de contar cuentos a los niños*. Colihue.
- Blanc Cabrera, M.** (2021). *Enseñar a leer y la formación del lector de literatura en 1er año de la escuela primaria*. [Trabajo final integrador]. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2345/te.2345.pdf>
- Bombini, G.** (2009). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Lugar Editorial.
- Cañón, M. y Hermida, C.** (2012). *La literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*. Novedades Educativas.
- Carattoli, M.** (2019). *Modos de leer literatura en situaciones de enseñanza en el último año de la educación primaria*. [Tesis de posgrado]. Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1789/te.1789.pdf>
- Culler, J.** (2004). *Breve introducción a la teoría literaria*. Crítica.
- Dalmaroni, M.** (2009). *La investigación literaria: problemas iniciales de una práctica*. Universidad Nacional del Litoral.
- Díaz Rönner, M. A.** (2007). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Lugar Editorial.
- Do Valle, C.** (2022). *La costumbre de pintar*. Nebliplateada.
- Gaitán Castro, A. L. y Mosquera Collazos, J.** (2016). Estado de las investigaciones sobre la relación entre la literatura infantil y el proceso docente-educativo. *Actualidades Pedagógicas* (67), 135-172. doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.3210>
- García, L. R.** (2021). Campo editorial y literatura infanto-juvenil argentina. Para una breve periodización desde los años sesenta hasta la actualidad. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 23(2), 75-108.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación** (2009). *Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Inicial. Profesorado de Educación Primaria*. https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/upload/Disenio_Curr_Primary_Inicial_2015.pdf
- Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación** (2011-2020). *Diseño Curricular de la Educación Primaria. 2011-2020*. https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_Primario-23-02-2018.pdf



- Feldman, D.** (2010). *Didáctica General*. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002480.pdf>
- Larrosa, J.** (1998). *Venenos y antídotos. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Laertes.
- Leiza, M y Duarte, M.** (2015). *Posibilidades de un espacio cultural: la literatura infantil y juvenil*. FLACSO Argentina.
- López Casanova, M. y Fernández, A.** (2005). *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuestas prácticas*. Ed. Manantial y UNGS.
- Marín, M.** (2012). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique.
- Montes, G.** (2002). *El corral de la infancia*. FCE.
- Munita, F.** (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Revista Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392.
- Muzzopappa E. y Villalta, C.** (2011). Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(1), 13-42.
- Petit, M.** (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. FCE.
- Sardi, V.** (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura: Continuidades y rupturas*. Libros del Zorzal.
- Simons, H.** (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Vivante, M. D.** (2006). *Didáctica de la Literatura*. Magisterio del Río de la Plata.