

e-Book

# Posgrado

## LENGUA Y LITERATURA. TEMAS DE ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN A 20 AÑOS DE LA CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

**Compiladora:**

**GRACIELA HERRERA B**

**Autores:**

David Emilio Ábalos  
María Pía Otero  
Beatriz Suriani  
Vanesa Testa  
Inés Yeraci  
Mariana Mitelman  
María Alejandra Forgiarini  
Candelaria Stancato  
Leticia Colafigli  
Melisa Maina  
Nadia Verónica Marconi  
Natalia Rodríguez

**LENGUA Y LITERATURA**  
**TEMAS DE ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN**

A 20 AÑOS DE LA CARRERA DE ESPECIALIZACION EN LA ENSEÑANZA  
DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

GRACIELA HERRERA B  
COMPILADORA



Lengua y Literatura: temas de enseñanza e investigación: a 20 años de la carrera de Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura / David Emilio Abalos ... [et al.]; compilado por Graciela Herrera de Bett. -

1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1586-6

1. Literatura. 2. Investigación Cultural. 3. Lenguas. I. Abalos, David Emilio. II. Herrera de Bett, Graciela, comp.

CDD 407

Diseño de portada: Manuel Coll, Área de Comunicación Institucional FFyH

Diagramación: Noelia García, Secretaría de Investigación, Ciencia y Técnica FFyH

ISBN 978-950-33-1586-6



Lengua y literatura: temas de enseñanza e investigación: a 20 años de la carrera de especialización en la enseñanza de la lengua y la literatura está distribuido bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

# ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA ESCUELA PRIMARIA. UN PROYECTO DE FORMACIÓN DOCENTE INTERNIVELES

Mariana Silvina Mitelman  
vientomariana@yahoo.com.ar  
San Esteban, Córdoba, Argentina

El proyecto de intervención que constituyó la sustancia de mi trabajo final para la carrera de especialización en Enseñanza de la Lengua y la Literatura se asentó en la detección de la discordancia entre las perspectivas acerca de la Enseñanza de la Literatura consensuadas en diversos sectores del campo y su efectiva puesta en práctica en las escuelas primarias de la provincia, discontinuidad que queda en evidencia, frecuentemente, durante las “prácticas” de los docentes en formación. Se propuso, en consecuencia, un dispositivo de formación que integrase a los diversos niveles involucrados (docentes de primaria y de superior).

Dado que el tema reviste una enorme complejidad, consideramos necesario proponer un dispositivo que implique un tiempo vivencial de inmersión prolongada en ciertos estilos pedagógicos, con instancias de reflexión y deconstrucción de las historias escolares y de las clases efectivamente llevadas a cabo por los participantes. Se propone realizar un trabajo situado, colaborativo, con articulación interniveles:

- Situado: dentro del contexto de trabajo y con análisis de experiencias de aula, propias y de los practicantes a cargo.
- En servicio: las propias instituciones son las encargadas de propiciar los tiempos y espacios para que las diversas acciones que propone el trayecto se realicen.
- Colaborativo: en grupos de pares.
- Articulado: con instancias que permitan aceitar la comunicación interniveles.
- Coordinado por especialistas en enseñan
- za de la literatura con experiencia en las perspectivas pedagógicas planteadas y formados en la modalidad de trabajo colaborativo y situado.

Durante el presente artículo, y dada la brevedad del requerida, se presentará la contextualización e historización del problema y la perspectiva teórica que orientó el dispositivo de intervención, pero no el dispositivo mismo.

## 1. Historización

No es sencillo abordar la historia de una disciplina escolar como lo es la Enseñanza de la Literatura. Variadas investigaciones (Bombini, 2006, 2008a, 2008b; Privat, 2001; Díaz Rönner, 1991; Hermida y Cañón, 2012) develan una compleja trama de operaciones culturales e ideológicas que contribuyeron a instaurar algunas de las tradiciones escolares aún vigentes. Por ejemplo, en la tradición escolar existió la tendencia a considerar a ciertos

textos literarios como referentes de escritura, “modelos del buen uso” (Setton, 2004, p. 103); se legitimó el recorte de un canon de textos de autores nacionales en las aulas como herramienta fundamental de introducción a la cultura nacional (Setton, 2004, p. 104) y, por otro lado, fue frecuente el uso de la literatura como instrumento de disciplinamiento y de control social. A los textos literarios se les ha encomendado la tarea de moralizar e imponer moldes, pautas y otros códigos sociales vinculados con roles de género, pautas de urbanidad, entre otros.

En este punto, se requeriría un recorrido por el surgimiento de la literatura para niños, su vinculación con los imaginarios históricos acerca de la infancia y consideraciones sobre la asimetría emisor-receptor que le es inherente (Carranza y Bajour, 2005; Carranza, 2008) y que excede las posibilidades espaciales de este trabajo. Pero señalemos que: “Desde su nacimiento la literatura infantil estuvo embarcada en lo **formativo** *entrelazado con el deleite*” (Carranza y Bajour, 2005). Esta marca de nacimiento ha llevado a que, en el ámbito de la escuela primaria, la literatura haya estado subordinada a funciones ajenas a su especificidad: la didactización<sup>1</sup>, la moralización y “otras intrusiones” (Díaz Röner, 1991), *aggiornadas* actualmente bajo el rótulo de “los valores” (Carranza, 2006). En un sentido amplio, la literatura ha sido concebida como un “vehículo fácil, agradable e indirecto para la transmisión de alguna verdad” (Larrosa, 2000, p. 117).

Durante la década del 90, se impuso para la enseñanza en el área de Lengua y Literatura el denominado “enfoque comunicativo”. Esto trajo como consecuencia que la Literatura se diluyera en la disciplina general “Lengua” que la desplazó del lugar central que tenía. Las nuevas versiones de los documentos curriculares para los distintos niveles del sistema educativo, vigentes desde 2006 (NAP) representan una transformación que entra en tensión con aquellas perspectivas y prácticas.

Por otro lado, desde el regreso de la democracia, la LIJ es protagonista de una proliferación de prácticas alternativas en las aulas y en otros contextos de educación no formal (animación y promoción de la lectura, talleres de narración, salas de lectura, bibliotecas escolares y áulicas, actividades en comedores escolares, entre otros) que ponen en diálogo y en tensión las estrategias y los modos de acercamiento a la Literatura entre la escuela y espacios no escolares. Particular interés revisten hoy las reflexiones y los aportes en torno a los talleres que promueven una “escritura de invención” (Alvarado, 2001 y 2013 y Frugoni, 2006). Inscriptos en distintas tradiciones (el Oulipo, Grafein, Gloria Pampillo, Gianni Rodari), defienden la posibilidad de asumir el conocimiento literario en el contexto vivencial, colectivo y “desescolarizante” de talleres de escritura (ruptura de la homogeneidad, clima de búsqueda y de construcción artesanal, interacción con diversidad de estéticas) en los que se pueda generar aquello que en un escritor ya está instalado: “el deseo” de escribir (Lardone y Andruetto, 2008). ¿Cuánto de esto ha sido

---

<sup>1</sup> Díaz Röner (1991) utiliza este término para referirse al uso de la Literatura que, frecuentemente, se ha hecho en las aulas, para enseñar contenidos de otras áreas (poemas a la bandera, cuentos para aprender normas viales, etc.). Es estrictamente en este sentido que aparece en este párrafo.

incorporado realmente en el hacer cotidiano de la escuela? Son temas no cerrados, que deberán seguir investigándose y debatiéndose.

A la diversidad de escenarios mencionados, el siglo XXI suma las perspectivas de abordaje sociocultural, de fundamentos sociológicos y sociolingüísticos desde donde se plantea que los comportamientos culturales son producto de una creencia social construida<sup>2</sup> y que las competencias culturales pueden y deben ser objeto de aprendizajes explícitos y metódicos.

Se arriba así a una nueva definición de lector, considerado como sujeto social y cultural. Y, por ende, una mirada sobre la lectura: “*la lectura no es solo el momento en que ésta se efectúa, sino un conjunto estructurado de prácticas social y culturalmente reguladas y diferenciadas*” (Privat, 2001, p. 55).

Dice Delia Lerner, en relación con la enseñanza de la lengua:

Puede afirmarse que el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores; es el de formar a los alumnos como *ciudadanos de la cultura escrita*.

Si éste es el propósito, entonces está claro que el objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental las *prácticas sociales de lectura y escritura*” (Lerner, 2003, p. 85).

De esta manera, y considerando a la lectura de literatura como una más de estas prácticas sociales, se rompe con la ilusión del intimismo de la lectura privada y se propone que la práctica de lector sea un aprendizaje cultural, que puede y debe ser asumido por la escuela. Dado que esta perspectiva acerca de la lectura y de la enseñanza de la literatura es la adoptada, en general, por este trabajo, será desarrollada con mayor profundidad en apartados sucesivos bajo el título de “pedagogías de la apropiación cultural”, denominación tomada de Jean Marie Privat (2001).

## **2. Perspectivas pedagógicas y didácticas de abordaje de lo literario en la escuela**

Desarrollaremos aquí diversas perspectivas pedagógicas que, si bien provienen de diferentes tradiciones y épocas, resultan complementarias. También se incluirán propuestas didácticas desarrolladas en distintos espacios formativos, no siempre escolares.

---

<sup>2</sup> Para arribar a esta afirmación es necesario aproximarse al concepto de *habitus*: “sistema de disposiciones(...)producto de una trayectoria social y de una posición dentro del campo” (Bourdieu, 1995 I, p. 318), “...una subjetividad socializada” (Bourdieu, 1995 II, p. 87), una “estructura estructurante y estructurada...”(Bourdieu, 1995 II, p. 95), constituido por sistemas perdurables y transponibles de esquemas de percepción (eidos), esquemas de apreciación y acción (ethos), resultantes de la institución de lo social en los cuerpos (exis). Es lo incorporado hecho cuerpo.

Estas perspectivas, en su mayoría, constituyen el sustento de las propuestas –en relación con Enseñanza de la Literatura– de los Diseños Curriculares para el Nivel Primario en la provincia de Córdoba, aunque no siempre aparecen claramente explicitadas o articuladas en ellos.

Como concepción general acerca de la enseñanza, retomamos las pedagogías herederas del movimiento escolanovista y de la Educación por el Arte; en tanto que como perspectiva específica sobre la Enseñanza de la Literatura nuestro marco general lo constituyen las pedagogías “de la apropiación cultural” (Privat, 2001), lo cual no nos impide tomar propuestas didácticas de las denominadas por Privat como “pedagogías incitativas” como los talleres de “animación a la lectura”. El taller, como formato áulico, es la propuesta que sostenemos a lo largo de toda la intervención y, en particular, los talleres de “escritura de invención” y de “conversación literaria”.

En cambio, intentaremos poner en cuestión y revisar las tradiciones pedagógicas que, como se expuso más arriba, hacen un uso de la literatura para la consecución de fines ajenos, limitando la libertad interpretativa del lector y subsumiendo la capacidad de sugerencia connotativa del lenguaje a una línea única de sentido.

## **La literatura como arte**

### Breve presentación acerca del movimiento de “Educación por el Arte”

Esta corriente, que se desarrolla en Argentina a partir de los años 50, retoma prácticas y postulados europeos (La Bauhaus, H. Read, V. Lowenfeld) y se concibe a sí misma como continuadora de la tarea que venía realizando en nuestro país el escolanovismo, una vez que éste, a nivel oficial, queda expulsado de la escuela pública<sup>3</sup>. La Educación por el Arte postula como objetivos el desarrollo de la sensibilidad, la expresividad, la creatividad, la comunicación (en todos sus niveles, consigo mismo y con otros) y el sentido ético (no nos debemos olvidar que la actividad creativa también puede desplegarse en manifestaciones humanas nefastas). Propone la valorización –actualmente muy en boga– del proceso además del producto. “Educar para la belleza, la alegría y el goce. Para la convivencia y la paz, no para el enfrentamiento y la guerra. Educar jugando para desarrollar la capacidad de jugar” (Patricia Stokoe<sup>4</sup>, 1987). Por cierto, desde este enfoque se rescata la importancia de lo lúdico como camino para el aprendizaje.

“Adecuadamente utilizado, el ‘método del juego’ no debería significar mera falta de coherencia y de dirección en la enseñanza –eso sería jugar a la enseñanza, no

---

<sup>3</sup> En 1947 se clausura la experiencia del colegio secundario Normal Garzón Agulla en Córdoba; en 1950 sucede otro tanto con la experiencia que llevaban a cabo las hermanas Cossettini en Rosario. Sin dudas, y más allá de las decisiones oficiales, quedaron y aún quedan marcas de esta corriente en las prácticas escolares.

<sup>4</sup> Patricia Stokoe, (1919-1996), bailarina y pedagoga, creadora de la Expresión Corporal-Danza y de la Sensopercepción, es considerada uno de los referentes fundamentales del movimiento de educadores por el arte en Argentina.

enseñar jugando—; por el contrario, dar coherencia y dirección al juego es convertirlo en arte” (Read, 1991, p. 21).

Desde esta perspectiva, se considera que las personas aprenden a través de los sentidos. Oír, ver, oler, sentir, gustar, proporcionan los medios para conocer, interpretar e interactuar con el medio, a la vez que se descubren a sí mismas. La escuela no debería descuidar este hecho tan simple, sabiendo que cuantas más oportunidades se den a niños y niñas de desarrollar la sensibilidad perceptual, mayores y mejores serán las oportunidades de realizar aprendizajes. Ejercer la creatividad, para quien está aprendiendo un mundo que siente como ajeno, en donde todo aparece ya hecho y decidido, en el que se le dice quién debe ser y cómo, es el momento feliz de “hacer” el mundo, de hacerse a sí mismo y de tomar decisiones.

El arte es para el niño un medio de expresión, un lenguaje del pensamiento, una necesidad para integrarse como sujeto psíquico y social. El momento creativo es básicamente integrador, unificador, no sólo por la reformulación de los elementos preexistentes en un nuevo todo sino, y sobre todo, por la interacción de los distintos niveles de la persona que entran en juego simultáneamente. Y la literatura, es arte.

Podemos leer cómo esta perspectiva se mantiene en textos de la escritora y ensayista Graciela Montes, ya en otro contexto, en el que la literatura estuvo bajo regulaciones del enfoque comunicativo:

“La literatura, y el arte en general, esté o no esté hecho de palabras, pertenece a lo que Winnicott llamó la tercera zona, la de las construcciones simbólicas, la de las grandes consolaciones y el juego, esa frontera entre el yo y el mundo que no es puro yo ni puro no yo sino otra cosa, especie de territorio liberado, el lugar donde se dejan las marcas, donde se ponen los gestos” (Montes, 1997, p. 4).

## **La literatura como práctica socio-cultural**

### Las pedagogías de la apropiación cultural<sup>5</sup>

Para comenzar a exponer estas pedagogías que se implementan, sobre todo, a partir de este siglo, partiremos de una definición que aporta Paola Iturrioz (2010, p. 39) parafraseando a Beatriz Bixio (2003):

“...se entiende por didáctica sociocultural a una perspectiva de enseñanza en el marco de una teoría social atenta a las circunstancias sociopolíticas y culturales en que se desarrolla la práctica educativa. Su objetivo es la constitución de sujetos docentes y alumnos críticos y atentos a la complejidad de los fenómenos de intercambio cultural, lingüístico y estético.”

---

<sup>5</sup> Tomamos la categoría “pedagogías de la apropiación cultural” de J. M. Privat (2001)

En esta misma línea, incorporamos esta cita esclarecedora de Gustavo Bombini, cuando propone:

"asumir una mirada social que permita reconocer escenas diversas en cuanto a sus participantes, localización, su impacto, experiencias en las que la lectura se presenta como un valor, y sobre la que los sujetos ponen expectativas diversas" (Bombini, 2006, p. 30).

Estas pedagogías parten de una concepción de la lectura

“como una práctica cultural realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer” (Rockwell, 2001, p. 14; parafraseando a Chartier, 1993).

Ya que,

“Los actos de lectura que dan a los textos sus significados plurales y móviles se sitúan en el encuentro entre las maneras de leer (...) y los protocolos de lectura dispuestos en el objeto leído” (Chartier, 1993, p. 80; citado en Rockwell, 2001, p. 13).

Como señala Bixio (2003), la perspectiva sociocultural está vinculada con las teorías sociolingüísticas que a partir de Bourdieu, Halliday y Bernstein plantean que “las interacciones lingüísticas no son libres sino que, por el contrario, como toda interacción social están complejamente determinadas por reglas sociales” (Bixio, 2003, p. 34) y que ciertos discursos -entre ellos el literario- “que condensan construcciones prestigiosas y que se enuncian en la variedad de lengua prestigiosa, invisten al agente de prestigio, mientras que otras lo devalúan, ejerciendo lo que se ha dado en llamar «dominación simbólica»” (Bixio, 2003, p. 33). De modo que se comienza a hacer presente en estas miradas la dimensión del poder y la dominación. Por lo tanto, también la de la liberación.

Durante algún tiempo, y en la medida en que se observaba una correlación bastante frecuente entre las dificultades para adquirir los conocimientos impartidos en las escuelas y una procedencia social de clase baja y, también en muchos casos, una pertenencia a etnias o grupos culturales diferentes del dominante en los países occidentales; se endilgó esta dificultad a una carencia situada a nivel del lenguaje. Algunos educadores proponían que estos grupos utilizaban un lenguaje más pobre en algún aspecto (léxico, gramatical, semántico), que impedía a los estudiantes usuarios de estos dialectos el acceso a los conocimientos escolarizados. Se puede llamar a esta postura “teoría del déficit”; en ella aparece el fracaso escolar equiparado a un pretendido fracaso lingüístico. *Fracaso escolar y fracaso lingüístico*, entonces, como conceptos isomórficos<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Isomorfo proviene de las palabras *iso* que significa igual y *morphé* que significa forma. El concepto matemático de **isomorfismo** pretende captar la idea de tener la misma estructura.

Desde la lingüística, se dirá que los distintos grupos hablan *dialectos*<sup>7</sup> diferentes, los cuales, como dice Halliday (1982), no pueden ser calificados de “carentes”; ya que, desde el punto de vista lingüístico, sería una contradicción y un disparate (“Todo niño posee un sistema lingüístico enteramente funcional”). Sin embargo, esto fue lo que se hizo, y en algunos países se generaron clases especiales, programas compensatorios para esta supuesta carencia.

También se planteó que el problema se situaba a nivel del prejuicio, o sea que la dificultad no estaría en el lenguaje como sistema, sino en el lenguaje como institución: las diferentes variedades sociodialectales están fuertemente sujetas a evaluación por parte de los hablantes y reciben, sobre algunas de ellas, una estigmatización –sobre todo por parte de los maestros, pero también de los alumnos y de los familiares– que es, en definitiva, descalificación, estigmatización o invisibilización de sus hablantes lo cual empuja al niño hablante de estas variedades a actuar según este estereotipo. Los desarrollos de Bourdieu (1985) sirven para abonar esta hipótesis. Sin embargo, tras grandes esfuerzos para disminuir los prejuicios, no está claro que esto haya contribuido a la reducción de las dificultades que tienen niños y niñas en la apropiación de la lectoescritura y en incorporarse a la cultura letrada.

Lo que tendríamos que considerar, según Halliday, es que “el fracaso educativo es en realidad un problema social, no lingüístico; pero tiene su aspecto lingüístico” (Halliday: 1982; subrayado nuestro), no ya pensando al lenguaje como estructura, sino considerándolo como significado, pensando a la lengua como una semiótica.

Mientras en algunas familias se estaría manejando un código lingüístico ligado al trabajo manual, concreto, la escuela estaría manejando un código al que denomina “elaborado”<sup>8</sup> y esta incompatibilidad sería, para Bernstein una de las causas del fracaso escolar: “cuando las escuela produce discontinuidad entre sus órdenes simbólicos y los del niño” (Bernstein, 1971, p. 183<sup>9</sup>).

A partir de esta mirada que no ocluye la diferencia ni el conflicto, que no homogeniza ni olvida la potencia simbólica de los discursos legitimados, ni deja de lado la consideración de que la literatura ha sido, a lo largo de décadas, un discurso cargado de legitimidad y cuyo dominio transfiere su prestigio a quienes lo detentan; tomamos en cuenta los caminos posibles que sugiere Bombini (2008, b) para refundar la Enseñanza de la Literatura, buscando romper el círculo cerrado del discurso del fracaso, frente a las teorías “del déficit” que circulan en el “sentido común” en las instituciones educativas. En función de lo dicho, este autor sugiere concebir al aula como una comunidad de lectores. Para esto será necesario incorporar a la práctica áulica la noción de apropiación

---

<sup>7</sup> Variante sociorregional de una lengua.

<sup>8</sup> La utilización de esta terminología ha traído dificultades y recibió numerosas críticas, ya que parece poner en un lugar de superioridad jerárquica a un código sobre otro, en lugar de señalar, como aparentemente fue la intención de Bernstein, que se trata de dos repertorios culturales diferentes, de los cuales uno tiene mayor afinidad con lo escolar y la cultura letrada que el otro.

<sup>9</sup> Cita tomada de Halliday, 1982.

cultural<sup>10</sup>, la cual implica integrar y valorizar la pluralidad de usos, multiplicidad de interpretaciones, diversidad de comprensión y, sobre todo, la construcción conflictiva del sentido. Recuperar la voz de los lectores, reconociendo que hay diversas poéticas de lectores, que no hay una única lectura válida.

"sostener una hipótesis rica donde la resistencia de sujetos y comunidades a la apropiación de estándares impuestos no debe leerse en clave deficitaria sino como parte de una dinámica cultural de la que la escuela no puede ser ajena" (Bombini, 2006, p. 30).

Desde esta perspectiva, Privat (2001) propone ciertas acciones, que permitan garantizar la universalidad de las condiciones de acceso a esa práctica literaria que se promueve. A esto se refiere Privat al sugerir que hay que "didactizar la oferta". Se requiere, en función de lo dicho, un trabajo de familiarización cultural que implica despertar el interés por los lugares no escolares de oferta y práctica del libro, apuntalando la constitución de un capital de referencias lectoras.

Para llevar adelante una propuesta en este sentido, para conseguir habilitar a un otro –que muchas veces es muy *otro*, respecto de la propia trayectoria cultural de la mediadora– la docente debe desarrollar, al menos, dos habilidades fundamentales: La **confianza** y la **escucha**.

"La **confianza** en las posibilidades del otro de leer, de interpretar, de producir sentidos y construir significados; la confianza en los diversos y plurales modos en que los sujetos se apropian de los textos, los vuelven significativos, los traman en un horizonte sociocultural propio de las comunidades de pertenencia" (Bombini, 2008 c).

"...propiciar una **escucha** atenta a lo que los chicos producen como sentidos al leer un texto constituye una operación fundamental en la construcción de una didáctica de la lectura" (Bombini, 2008 c).

Esta perspectiva exige de los docentes mucha flexibilidad, capacidad de escucha y valoración del camino y del momento de cada lector en formación. Es necesario que desarrolle

---

<sup>10</sup> "El concepto de apropiación tiene la ventaja de transmitir *simultáneamente* un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, el carácter coactivo, pero también instrumental de la herencia cultural. El término sitúa claramente la acción de las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan. Al mismo tiempo, alude al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, imágenes y palabras, tal y como son experimentadas por las personas." (Rockwell, 2005, p. 29) "Chartier propone una noción de la apropiación que «acentúa los usos plurales y los entendimientos diversos». Esta perspectiva requiere «una historia social de los usos (que no son necesariamente interpretaciones) de discursos y modelos, devueltas a sus fundamentales factores determinantes, sociales e institucionales, y depositados en las prácticas específicas que los producen» (1993, p. 7). (...) Chartier sitúa además la apropiación cultural dentro de «los conflictos sociales que ocurren en torno a clasificación, jerarquización, consagración o descalificación» (1993, p. 7) de los bienes culturales" (Citado por Rockwell, 2005, p. 30).

“...una postura de escucha que se caracteriza por una tensión, muchas veces incómoda quizás para los hábitos con que nos fuimos formando, pero sumamente desafiante, entre dos decisiones: una, la necesidad de suspender los prejuicios (...) acerca de lo que un texto “debe” significar para los lectores y otra, la de habilitar, a través de la divulgación y circulación de saberes y aproximaciones teóricas, formas nuevas y diversas de pensar esos textos” (Bajour, 2008)

De esta manera, la relación pedagógica nos aparece configurada, frecuentemente, como un diálogo intercultural; la escucha supondría no disolverse en el otro, sino poner en diálogo dos culturas que “*no se funden ni se mezclan, sino que cada una conserva su unidad e integridad abierta, pero las dos se enriquecen mutuamente*” (Bajour, 2008, citando a Bajtin).

#### Propuestas didácticas:

Dijimos más arriba que, encuadradas en las perspectivas pedagógicas aquí propuestas, haríamos uso, especialmente, de algunas propuestas de trabajo en particular, que algunas perspectivas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura han recontextualizado curricularmente para la escuela: El taller, como formato áulico y, en particular, los talleres de escritura y de animación a la lectura; y la “conversación literaria”, tal como la denomina Chambers (2007).

### **Animación a la lectura**

Incluimos dentro de este ítem una serie de propuestas y actividades cuyo objetivo es, fundamentalmente, dejar una huella positiva en los participantes, en relación con algún texto específico, tal vez, pero sobre todo, una adhesión desde el espacio del deseo hacia lo literario en general.

“Acto consciente realizado para producir un acercamiento afectivo e intelectual a un libro concreto de forma que este contacto produzca una estimación genérica hacia los libros” (Sarto, 1984, p. 18)

Actividades que ayuden a chicas y chicos a descubrir los libros y su diversidad, pasar de una lectura pasiva a una activa, desarrollar el placer de leer. Nuestra provincia ha sido pionera, en especial a partir del CEDILIJ<sup>11</sup>, en el desarrollo de este tipo de propuestas.

---

<sup>11</sup> El CEDILIJ es una entidad privada sin fines de lucro, fundada en Córdoba (Argentina) en 1983 por un grupo de profesionales preocupados por la literatura, los niños, los jóvenes y la lectura. Trabaja desde entonces en proyectos y programas vinculados con la difusión del libro de calidad estética, promoción de la lectura, bibliotecas; capacitación docente, asesoramiento institucional y acciones de extensión a la comunidad. Desarrolla actividades por convenio con la Universidad Nacional de Córdoba, la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba y prestigiosos organismos internacionales. Ha obtenido premios y distinciones por su labor editorial y de promoción del libro y la lectura; entre ellos, el Premio Pregonero 1990, que otorga la Fundación El Libro. Posee una importante biblioteca especializada en Literatura Infantil y Juvenil. (<http://www.imaginarialibros.com.ar/00/4/cedilij.htm>)

## Talleres de escritura

El taller es, por definición, un espacio de producción. En él se propone estimular la producción de textos, soslayando la corrección normativa y poniendo el eje en la expansión del imaginario. Producir obliga a tomar decisiones, de manera que la interacción con el objeto de conocimiento se vuelve más intensa y necesariamente constructiva. Hay que recordar que estamos pensando en la escuela, por más que el formato taller maneja un dispositivo áulico “desescolarizado” en relación con el estereotipo<sup>12</sup> de aula tradicional. Originalmente, los talleres de escritura surgen en espacios no escolares, llevarlos al aula de lengua es una apuesta a una propuesta de trabajo que, aunque sostenga esta modalidad, pueda contemplar la dinámica de trabajo de la escuela, en la cual una docente se mueve en ciertas condiciones laborales, con grupos de alumnos muchas veces numerosos y con tiempos y regulaciones escolares que pueden resultar complicadas para concretar este tipo de formato.

"Se trata de un sitio donde se puede generar aquello que en un escritor ya está instalado: **el deseo de escribir**. Donde se facilite la exploración del imaginario y, a través de juegos, obstáculos y condicionantes **se ponga en juego la palabra**, para construir con los textos ofrecidos, o a partir de ellos o contra ellos, otros textos." (Lardone y Andruetto: 2008, p. 14)

Son ineludibles, para trabajar sobre esta modalidad, los aportes históricos de Gianni Rodari (1983) y Maite Alvarado (1994, 2013, 2015). En nuestra provincia, es un tema que cuenta con un desarrollo importante a partir de las propuestas de Andruetto y Lardone (2003).

Tanto si nos referimos a actividades de escritura (más puntuales) como a consignas incorporadas en formatos más complejos de *taller de escritura*, podemos encontrar algunas regularidades:

- Propuestas que se apoyan en juegos con el lenguaje y su productividad.
- Propuestas que activan la “Gramática de la fantasía” (Rodari, 1983). Por ejemplo, aquellas que tienen la estructura de “qué pasaría si...” o se disparan a partir de alguna forma de “binomio fantástico”.
- Propuestas que parten de características estructurales incorporadas a través de la cultura: creación de cuentos a través de “cartas de Propp” (funciones en los cuentos tradicionales); combinación de personajes arquetípicos, alteración de coordenadas espaciotemporales en cuentos muy conocidos (puede ser a partir de la utilización de objetos mágicos para producir variaciones verosímiles), etc.

---

<sup>12</sup> Esta palabra pretende hacer referencia a un imaginario colectivo construido históricamente y que en muchos casos ya no coincide con las aulas reales en las que circulan propuestas e innovaciones de diversos tipos y procedencias. Estamos aquí considerando que "...la escuela es un producto histórico contingente relacionado con el nuevo papel de la educación en los estados nacionales. El producto resultante conjugó tecnologías preexistentes junto con nuevos instrumentos conceptuales que articularon un nuevo tipo organizacional caracterizado por categorías como «sistema», «clase», «aula», «currículum» y «método»" (Feldman, 2010, p. 21)

- Propuestas que toman como materia prima lo autobiográfico.

### **Dime. Dialogar la lectura**

"La lectura es un proceso personal, pero que construimos con otros. El docente no forma lectores: los lectores se forman si disponen de textos, si participan de una comunidad lectora, si reciben llaves, si pueden labrarlas y también regalarlas. Para que esto ocurra, tienen que darse ciertas condiciones: espacios para compartir estas experiencias, respeto por los silencios y los momentos de intimidad con los textos, pero también otros para intercambiar, escuchar, opinar y ofrecer, en fin para repartir lo que hemos cosechado en la lectura" (Cañón y Hermida, 2012, pp. 42-43)

Aidan Chambers (2007) propone una manera sistemática de abordar la conversación sobre libros en el aula que vale la pena retomar. Parte de constatar "...el lugar esencial que ocupa la conversación en la vida lectora incluso del más sofisticado lector" (Chambers, 2007, p. 19), la influencia de las palabras de los otros acerca de sus lecturas y de lo que nos escuchamos diciendo a nosotros mismos. Llega a decir que no sabemos realmente lo que pensamos acerca de un libro hasta que no conversamos acerca de él. Básicamente, su propuesta didáctica consiste en formular cierto tipo de preguntas a partir de las lecturas realizadas, para propiciar la expresión de los pensamientos y sentimientos que esa lectura produce en los lectores y generar así intercambios que expanden el sentido.

### **Itinerarios de lectura**

Posibilitar verdaderas experiencias de lenguaje y comunicación supone realizar una oferta de propuestas ricas y variadas, a través de itinerarios didácticos que trasciendan los modelos tradicionales y los esquemas clasificatorios convencionales, que articulen con otros lenguajes expresivos y con prácticas y saberes de otros campos, desde una perspectiva integradora.  
Diseño curricular para nivel inicial de la Pcia. de Cba., 2015, p.144

Las propuestas de secuencias didácticas basadas en itinerarios de lectura literaria se inscriben en una línea de construcción colectiva, de comparación y contraste entre los textos. En realidad, se trata de convertir en estrategia didáctica aquello que naturalmente hace un adulto lector: "camina" entre los textos, recorre a través de ejes y tópicos comunes lazos que conectan los textos entre sí. Cuando le interesa una autora, busca otros libros de la misma autora; si le apasiona un género, se sostendrá un tiempo leyendo textos que satisfagan esas ansias; si lo conmueve una temática, indagará en ella... "El lector entrenado desarrolla su competencia literaria y la acrecienta; el docente lector puede capitalizar esa experiencia transformándola en una estrategia didáctica" (Hermida & Cañón, 2012, p. 24).

Según Teresa Colomer (2001) la ventaja de programar los contenidos de Literatura a través de itinerarios e integrarlos en un trabajo por proyectos serían: que posibilitan el acceso directo de los alumnos a los textos y permiten ampliar progresivamente su capacidad de lectura desde los textos más próximos a los más lejanos a sus experiencias literarias y de vida; que sitúan la obra en un contexto muy amplio de relaciones témporo-espaciales: la literatura como forma cultural en diálogo con la tradición y las literaturas nacionales, y que permite el uso de textos muy variados en el tipo de género, en uso fragmentado o completo, en su valor canónico o alternativo. En los itinerarios se trabaja con un eje en común, pero a la vez se da cuenta de la diversidad. Se pueden estructurar focalizando en un género (cuentos de hadas, policiales, poesías), en un autor, una colección, un personaje, un tema y otros ejes. A su vez, se hace hincapié en la variedad dentro del eje elegido, por ejemplo:

- Poesías de autor y tradicionales, nacionales y extranjeras, próximas y lejanas en el tiempo.

- Itinerario de autor: seguir con los chicos la obra de un autor/a durante un tiempo, buscar relaciones entre las tramas, los personajes, los recursos lingüísticos y también los temas, el mundo o los mundos que propone. Si es un autor que abordó diversos géneros, se conocerán textos variados en este sentido.

- Itinerario de personaje: al hacer foco en un personaje en particular (el lobo, la bruja, el chanchito, etc.) se busca transitar textos en los cuales estos personajes aparecen con la mayor variedad posible.

La intención, durante el trayecto formativo que se propone realizar con maestras y profesoras, es que vayan teniendo herramientas para desarrollar itinerarios de lectura que puedan recorrer en sus aulas, los cuales les permitan integrar los diferentes elementos que se vayan abordando.

### **3. La enseñanza de la literatura en la escuela primaria. Objetivos. Contenidos y aprendizajes**

Corresponde a la escuela, como institución que forma parte del campo cultural, habilitar prácticas de lectura de literatura en las cuales 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. En este sentido, se reconoce a los maestros un rol socialmente comprometido ya que el espacio escolar es decisivo en el proceso de formación de lectores y en la posibilidad de apropiación de los bienes culturales socialmente producidos, derecho que asiste a todos los niños.” (Min.de Ed. de Cba, 2011, p. 27)

Como se ha visto, presenciamos durante las últimas décadas diversos debates acerca de la literatura infantil y, especialmente, críticas al “didactismo”, el “uso para” la consecución de fines –morales o pedagógicos–, ajenos a la literatura misma, que hace la

escuela con los textos literarios. También podemos señalar un “uso para” que realiza el área misma de Lengua. La literatura, en cuanto a los *objetivos*, suele aparecer como uno más de los instrumentos utilizados para desarrollar el pensamiento simbólico, ejercitar la actividad imaginativa, para gozar y para ayudar a cumplir los objetivos propios de esta área. Entre ellos se destacan los que se dirigen a desarrollar las prácticas con el lenguaje, recrear la lengua y utilizarla como expresión de la subjetividad. Pero, por otro lado, no dejan de observarse prácticas en las cuales el texto literario aparece privado de su especificidad, presentado para señalar alguna categoría gramatical, reconocer conectores, etc.

Sin embargo, la perspectiva de enseñanza que considera que la Literatura es un tipo de discurso específico y una institución social está asociada a dos grandes objetivos: formar lectores literarios y potenciar la escritura de ficción. Esta tensión que atraviesa la relación literatura-escuela trae consecuencias en la formulación de objetivos y en la práctica, ¿qué vínculo con la lectura literaria y la escritura se busca crear en los niños?

Cuando se intenta argumentar acerca de la importancia de la Literatura en la escuela, tanto desde los propios docentes como desde proyectos de promoción de la lectura, campañas editoriales y otros discursos en los que circulan imaginarios relacionados con la literatura, frecuentemente aparecen metáforas e imágenes maravillosas –como por derecho propio, ya que de literatura hablamos– y se presentan términos tales como crear, enriquecerse, magia, nutrir, poder... (“crear un espacio interior”; “apoderarse de las palabras”, “nutrirse de la magia del lenguaje”, “enriquecer las visiones de mundo”, etc.). También aparecen los anhelos orientados a lo social: formar lectores críticos y comprometidos, desarrollar sentimientos de pertenencia a una comunidad y a una tradición, flexibilizar los puntos de vista tendientes a lograr ciudadanos transformadores de su realidad.

Funciones sociales, funciones hacia el desarrollo de la persona y del ciudadano, goces presentes, habilidades, espacio interior. Magia que comunica el mundo interno con los espacios compartidos, construcción de puentes, caminos, andamios... Todo esto es valioso y justifica la inclusión de la Literatura en los diseños curriculares. De manera que la escuela encuentra en la literatura una compañera ideal para concretar algunos de sus propios fines.

Pero, en lugar de ir desde la escuela hacia la Literatura, probemos si podemos dar vuelta la cámara: enfoquemos a la Literatura como un discurso estético que es, a la vez, una institución y una práctica social, subjetivante, con sus mecanismos de inclusión y exclusión (de discursos y personas). ¿Cómo se repiensa todo esto en la escuela? ¿Qué planteos surgen que podrían ser retomados como horizonte, como metas, por las prácticas de enseñanza? Cómo nos habilita para repensar categorías de análisis y tomar decisiones didácticas de forma tal que cada vez más todos esos propósitos puedan irse concretando en las escuelas.

Entonces, nos preguntamos, no ¿Qué solicita la Escuela a Literatura? sino ¿qué solicita la Literatura de la Escuela? Como lo anticipamos la respuesta, globalmente, podría

ser: Que las escuelas y sus docentes, en condiciones adecuadas, promuevan la formación de lectores “literarios”, para que los chicos y las chicas tengan la posibilidad de transitar y experimentar la lectura de literatura, desarrollando los hábitos culturales propios de un lector y la posibilidad de habilitar y desarrollar la escritura en invención. A continuación, ensayaremos un desglose de estos objetivos, contenidos y aprendizajes en relación con la Literatura en la escuela primaria.

### **Pensando en la lectura...**

Como punto de partida, ¿cuáles son los “quehaceres” del lector (Lerner, 2003)<sup>13</sup> sobre los que deberíamos poner la atención? ¿Cuáles son las prácticas que favorecerían la formación de un “lector de literatura”? Esta pregunta lleva a unas cuantas consideraciones interesantes las cuales, en cierto modo, explicitan los contenidos y aprendizajes de muchas propuestas educativas que podemos llevar a cabo en la escuela y nos señalan perspectivas pedagógicas y didácticas que pueden ayudarnos a concretarlos.

Para promover la formación de lectores literarios desde la escuela habría que considerar prácticas que hicieran foco en los siguientes “contenidos y aprendizajes”<sup>14</sup>:

- **Cómo encontrarle sentidos a la manipulación del objeto libro (a su **materialidad** **significante**):** cuidarlo, manipularlo, conocer sus diversas partes y poder navegar en él (uso del índice, reconocimiento de título y autor, pertenencia a una colección, etc.). Por supuesto, también hay que aprender a “descifrarlo” (sentido restringido de lectura como desciframiento del código escrito), tener un vocabulario amplio, saber deducir significados por contexto y buscar en el diccionario. Este objetivo, en general, ha sido asumido por la escuela aunque, muchas veces, como tarea aislada de una comprensión más profunda.
- **Frecuentar situaciones mediante las cuales se favorezca el **gozo en el encuentro** con el texto.** Generar las condiciones para que se revele el mundo interior de los lectores y se comparta esta experiencia de manera colectiva. Experimentar los “vacíos del texto”, todos esos espacios que el texto va creando y dejando librados a la actividad del lector (Eco, 1987). Ir animándose a “volcarse” en ellos, mediante los mecanismos de participación imaginaria (proyección e identificación), estimulando los aportes que vienen desde el mundo interno, y la generación de hipótesis anticipatorias. Aprender a tolerar el “vacío del final”, la separación de este objeto con el que se estableció un vínculo de goce. La perspectiva de un nuevo viaje.

---

<sup>13</sup> “Los *quehaceres del lector* -entendidos como todo lo que sujetos lectores hacen «según sus identidades personales y sociales, según los propósitos, según los contextos» (DCJ, p. 25)- son objeto de enseñanza y requieren de la organización de situaciones en las que los lectores sean puestos en situación para que tales quehaceres sean realizados y apropiados en tanto constituyen motivo de reflexión por parte de los estudiantes” (Gov. de Cba., 2014, p. 4).

<sup>14</sup> Entrecorillado que señala la terminología utilizada por el diseño curricular en vigencia en Córdoba

Para el cumplimiento de este objetivo resultan apropiados aquellos estilos pedagógicos vinculados con el modelo de la animación cultural, a los que Privat (2001) denomina “Pedagogías incitativas”<sup>15</sup>.

- Aprender a **jugar el juego** de la literatura (para poder establecer el “pacto de lectura”) lo que implica el desarrollo de ciertas habilidades tales como –en los textos narrativos– detectar causalidad, percibir secuencias temporales de acciones, distinguir las marcas de ficcionalidad (darse cuenta cuándo algo “pasó de verdad” y cuándo es un cuento), conocer y degustar los abanicos posibles de acercamiento y alejamiento de lo real, descubrir las posibilidades de acercarse a “lo que es” mediante “lo que no es” (símbolos y metáforas), conocer las convenciones de género vigentes y poder establecer relaciones de intertextualidad.

Para llevar adelante los objetivos enunciados en este último punto, es imprescindible recurrir a conocimientos de teoría literaria y narratología que apuntalen al docente, primero, y a las y los alumnos, luego. Se trata de “...*pensar que las prácticas de lectura se construyen en relación con **conocimientos teóricos específicamente literarios***” (Bombini, 2008 a, p. 144. Resaltado nuestro).

- Aprender a hacerle preguntas a los libros que vayan más allá de parámetros de conductas éticas o morales, prolongando la mirada hacia aspectos propios del lenguaje literario y las imágenes plásticas. Aprender a juzgar las acciones de las personas desde distintos puntos de vista, de modo de poder acceder a materiales literarios de mayor complejidad en cuanto a su inmersión en el alma humana. Tal vez, en algún momento, el niño, la lectora, deje de preguntarse –y preguntarnos–, siempre y solamente, “¿quiénes son los buenos?”. Y, sin que la escuela abandone la formación ética como función irrenunciable, encontrar en la riqueza del diálogo junto al texto, o desde el texto, la posibilidad de preguntas más complejas y respuestas plurales.
- Como sabemos, la literatura establece una gran cantidad de relaciones con lo **social**. Entonces: Descubrir la pertenencia a una tradición cultural en la que se inscribirán sus lecturas y escrituras. Disfrutar también del contacto con otras tradiciones culturales. Conocer y degustar la literatura “de autor” y la de circulación oral, los matices y préstamos de uno y otro sector, sin sobrevaloraciones de unos sobre otros.
- Descubrir los propios **gustos** literarios (en general), las ganas (del momento), y los caminos para satisfacerlos (bibliotecas, préstamos, compras, regalos de papá Noel, internet). Aprender a trascender estos gustos y ganas, ampliando los horizontes con

---

<sup>15</sup> Este modelo proveniente de espacios no formales, como dijimos más arriba, se incorpora a la escuela a partir de los años 80. Sus principales características, siguiendo a Privat (2001) pueden resumirse en que se centra en la relación entre el objeto y el lector, trabaja con la lectura como desafío y como entretenimiento y está basada en las pedagogías del placer. Esta incitación a “leer por placer” que recupera el orden de la emoción, en oposición a la lectura obligatoria, se fue desvirtuando y pasó a entenderse como recreación, pasatiempo, diversión sin aprendizaje. De aquí que ha sido necesario un nuevo posicionamiento, el de la “lectura como experiencia”, la consideración de un lector activo cuya lectura es el resultado de un trabajo de lector. Una lectura que no es consumo sino producción (Montes, 2007).

espíritu aventurero. Desarrollar una capacidad **crítica** y de **valoración** personal. Construir un gusto “**estético**” pues, más allá de la problemática que este tema suscita, no se puede dejar esto solamente en manos de los medios de comunicación de masas. Profundizar la degustación de los matices.

- Finalmente, debe desarrollar cada vez más la capacidad de **entretelar sentidos**, entre el texto, el contexto, la percepción global y en detalle, sus propias experiencias y saberes previos, sus deseos y sus asociaciones. La aptitud para construir el sentido **junto a los otros**.

Son las pedagogías de la apropiación cultural —que hemos desarrollado en apartado específico—, incluyendo las experiencias de Conversación literaria propuestas por Chambers (2007), las que nos ayudarán a concretar estos últimos puntos enunciados. Desde esta concepción se pone en cuestión el imaginario “moderno” acerca de la lectura, que la dibuja como un acto individual y silencioso para arribar a un significado prefijado en el texto; y se pasa a considerar que, al menos en el aula —pero no sólo en el aula y en la escuela— la lectura es un acto social.

### **Pensando en la escritura...**

Pasemos a la escritura. ¿Tiene la escuela que formar escritores? No nos referimos aquí a la escritura como competencia central presente en muchas áreas del currículum, sino a la escritura en tanto arte. No, no creemos que tengamos que formar escritores literarios, como no creemos que tengamos que formar pintores o músicos. Sí, dar la posibilidad al niño de transitar la experiencia liberadora de dejar vivir a su poeta interior (Las hermanas Cossettini creían que todos los niños eran poetas)<sup>16</sup>. Y estamos hablando de “poeta” en tanto sujeto creador cuya materia significativa es la palabra, más allá del género literario que se aborde. La escuela puede “crear la ocasión” (Montes, 2007), ofrecer a los chicos y chicas la oportunidad de nutrirse con experiencias creativas que les ayuden a desarrollarse en todos los planos. Y no atrofiar, no ahogar lo que está en semilla, dar el espacio fértil, la posibilidad.

Este planteo, también formulado por el maestro Iglesias, quien trabajó en escuelas rurales de la provincia de Buenos Aires desde los años 50, sigue vigente a pesar de las condiciones históricas y sociales que nos distancian de aquella experiencia. Aquí nos trae algunas palabras iluminadoras sobre el tema:

“El lenguaje escrito es tal vez el medio de expresión humano que necesita crecer con mayor audacia, despegando a tiempo de su suelo natal y nutricio, para luego ascender ágilmente y penetrar en el espacio sin miedos ni prohibiciones.

---

<sup>16</sup> Cito intencionalmente a maestros argentinos de la primera mitad del siglo veinte, como las hermanas Cossettini o el maestro Luis Iglesias, porque creo que han sido pioneros y me parece importante reconocer lo avanzado y fructífero de su ideario. Olga Cossettini, en 1940, citando a Roustán, dice: “Todos los niños son poetas, y esto en la acepción más original y más amplia del término: crean, imaginan, construyen y la lengua no es la menor de sus obras”(Cossettini, 2001, p. 208)

Por el libre juego del lenguaje se propicia y motiva en el niño, en el adolescente, en el hombre, la disposición para pensar, sentir, imaginar, y también para actuar” (Iglesias, 1979, p. 363).

En función de lo planteado, ¿Qué puede aprender un niño, qué aptitudes y capacidades puede desarrollar en la escuela para apoderarse creativamente de las palabras?

- Promover una apropiación **de la lengua** que comporte un uso gramaticalmente correcto y pragmáticamente adecuado. Adquirir una escritura fluida, encontrar **placer** en escribir.
- Desarrollar su capacidad de **juego** y comprender que LA PALABRA es un muy buen patio, con muchos goces para entregarnos.
- Desarrollar su creatividad, su imaginación, su capacidad de observación.
- Desarrollar o hacer consciente el deseo de comunicarse. Desarrollar la sensibilidad ante la belleza, estimulando las percepciones sensoriales; ante la alegría y el dolor, propios y ajenos, estimulando la capacidad de ponerse en el lugar de un “otro” o de una “otra” y de ver el mundo como lo vería esa otra.
- Desarrollar en la escritura, a partir del trabajo con el lenguaje, una **voz propia**.
- Crear textos que, poco a poco, puedan participar del juego de la literatura. Para eso, aprender a:
  - ✓ organizar en secuencias temporales y causales. Incluso para poder desordenarlas intencionadamente con un fin estético.
  - ✓ Priorizar y organizar sus ideas.
  - ✓ Incorporar las convenciones de género vigentes y manejar los distintos formatos de los discursos en circulación en su época.
  - ✓ Desarrollar la capacidad metafórica.
  - ✓ Desarrollar la capacidad de inventar mundos y personajes más cercanos o más alejados de lo “real”.
- Valorar la palabra como una herramienta eficaz de acción y de influencia en la sociedad.
- Aprender a ser críticos respetuosos de los textos ajenos y a escuchar y aprovechar las críticas. Conseguir un buen nivel de confianza en sí mismo, en sus propias capacidades y en sus “lectores” compañeros.
- Lograr una flexibilidad y riqueza –en la persona y en el vocabulario– que le permita expresar un gran repertorio de matices (sensibles, emocionales, de ideas).
- Finalmente, será necesario que desarrolle, cada vez de forma más compleja, la capacidad de URDIR personalmente con todo esto el sentido, a partir del trabajo artesanal, conectando, equivocándose, corrigiendo, optando.

Sin dudas, para plasmar estos objetivos habremos de retomar los aportes de los talleres de escritura que se vienen desarrollando desde los años 60 –y Maite Alvarado no puede dejar de ser nombrada en este párrafo–, los cuales, en cuanto a su incorporación a

la escuela, son coherentes con las prácticas que llevaban adelante los maestros escolanovistas de la primera mitad del S. XX y con los postulados de los educadores por el arte de mediados del siglo.

El profesor Bombini, especialista en el tema, propone llevar al aula **propuestas de escritura ficcional** porque "quien escribe ficción toma decisiones en varios niveles que involucran aspectos lingüísticos y culturales, que recuperan lecturas previas y decisiones de escritura tomadas anteriormente." (Bombini, 2008 a, p. 145).

Para finalizar este apartado, María Teresa Andruetto, quien ha reflexionado largamente acerca de los talleres de escritura y su viabilidad en cruce con "lo escolar" se pregunta y nos pregunta:

“¿La escritura es algo que se enseña? ¿Así se enseña a escribir? ¿Cuándo hablamos de saber escribir, nos referimos sólo a las competencias lingüísticas? ¿O podemos sumar a ello otras competencias? ¿Aceptaríamos la idea de que *saber escribir* es también mirar intensamente, conectarse con lo más profundo de uno mismo?” (Lardone & Andruetto, 2003, p. 29)

#### 4. Etapas en la implementación del dispositivo de formación

Tal como se anticipó en un comienzo, no es posible desplegar en la brevedad de un artículo el detalle del dispositivo propuesto, de manera que, a continuación, presentaremos simplemente un esquema del trabajo que se propone realizar:

Momento	Acción	Actores responsables	Actores destinatarios	
1° Marzo	Convocatoria, presentación del proyecto y conformación de los equipos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Directores de escuelas Normales</li> <li>● Equipo de especialistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Docentes de nivel primario</li> <li>● Docentes de nivel superior</li> </ul>	
2° Abril a Junio	Seis (6) encuentros de formación, experimentación y reflexión	Equipo de especialistas, rol de capacitadores-talleristas	Todos los docentes involucrados (primaria y superior) juntos	
	<b>Por senderos viejos</b>			
	<b>Laberintos y puertas</b>			
	<b>Estación monigote</b>			
	<b>Animada conversa</b>			
	<b>De poetas y de locos</b>			
	<b>Por caminos nuevos</b>			
3° Agosto a octubre	Seis (6) encuentros de planificación, puesta en aula, deconstrucción de clases y revisión	Equipo de especialistas, rol de acompañantes-asesores	Docentes de primaria separados por institución	Docentes de superior,

				todos juntos
4° Noviembre	Cierre evaluativo grupal y entrega de escrituras que den cuenta del proceso	Todos los actores involucrados a lo largo del año		

Los dos cuadros superpuestos en relación con la organización de los participantes de la segunda etapa se refieren a dos momentos en los que se producen intercambios entre nivel primario y nivel superior:

\*1: Reunión interniveles y visita a aula.

\*2: Panel de experiencias de primaria en la asignatura “Literatura en el nivel primario” del profesorado

## 5. Para dar un cierre

Cuando comencé a elaborar el proyecto para este trabajo final –2015– nos hallábamos (me refiero al desarrollo de las políticas educativas en el país y en relación con la Enseñanza de la Literatura) en un momento de gran despliegue. El Plan Nacional de Lectura, así como el Plan Provincial, habían alcanzado a la mayoría de los centros educativos, con su donación de libros, enorme en cantidad y en calidad, y sus diversas acciones de capacitación y difusión. En los congresos, simposios, jornadas, parecía que entre los especialistas, docentes y académicos había una serie de acuerdos, de consensos, acerca de nuestro tema. Era muy claro para mí entonces que nos faltaba transitar más fluidamente los canales que nos comunicaran con los hacedores concretos de esta educación en las aulas, nutrirnos entre todos a partir de los saberes, quehaceres y tradiciones de cada uno, para ver concretado el anhelo de una mejor educación literaria en las escuelas. Por ejemplo, decía Susana Allori en 2012:

No alcanza con que haya libros en las escuelas, hay que garantizar encuentros significativos entre ellos y los niños y jóvenes, de la mano de un mediador que habilite el vínculo con la palabra, que la ponga a circular y le permita rodar... (Allori, 2012, p. 11)

En 2019, mientras terminaba de redactar mi propuesta, el Plan Nacional de Lectura había sido desmantelado y muchas otras acciones que, hasta 2015, se emprendían desde la esfera estatal, desfinanciadas. Por eso decía: “tras haber sido testigo impotente del poder de la tergiversación, la manipulación a través del lenguaje y la potencia que tiene la palabra en la construcción –o destrucción– de lo real, se ha vuelto, según entiendo,

más imperativo sostener el sentido político de la enseñanza de la literatura, una esperanza que, espero, no sea vana”. Citaba, para terminar, a Ricardo Piglia para quien:

La literatura está enfrentada directamente con esos usos oficiales de la palabra y por supuesto su lugar y su función en la sociedad son cada vez más invisibles y restringidos (...).

En momentos en que la lengua se ha vuelto opaca y homogénea, el trabajo detallado, mínimo, microscópico de la literatura es una respuesta vital (Piglia, 2017, p. 127).

Sobre esta base, Piglia postulaba –quizás como utopía– a la literatura como claro en el bosque de la palabra sometida al capital. Su enseñanza aparece, así como un entrenamiento para mirar el revés de las cosas, los intersticios, las fisuras, lo no dicho en el lenguaje de lo sobredicho y redicho.

Tal vez los estudios literarios, la práctica discreta y casi invisible de la enseñanza de la lengua y de la lectura de textos pueda servir de alternativa y de espacio de confrontación en medio de esta selva oscura. Un claro en el bosque (Piglia, 2017, p. 126).

La recuperación del Plan de Lectura en este 2020 nos abre a otros horizontes hacia los que esperamos avanzar.

## Bibliografía

- Allori, Susana. (2008). Por el derecho a leer. Presentado en Mesa Redonda «Promoción de Lectura en contexto» Seminario Internacional de Promoción de la Lectura – Placer de Leer. Encuentros con la Literatura. Fundación C&A – CEDILIJ, Buenos Aires.
- Allori, Susana. (2012) ¿La Literatura infantil tiene lugar en las aulas? Reflexiones y propuestas frente a una querrela que no cesa. En *Actas del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso*. Recuperado a partir de [http://www.oei.es/congresolenguas/comunicacionesPDF/Allori\\_Susana.pdf](http://www.oei.es/congresolenguas/comunicacionesPDF/Allori_Susana.pdf)
- Alvarado, Maite (2013) *Escritura e invención en la escuela*. Bs. As: FCE
- ..... (2015) *Leer y escribir. Apuntes de una capacitación*. Bs. As: FCE
- Alvarado, M y ot. (1994). *El nuevo escriturón* (tercera). Argentina: El hacedor.
- Andruetto, María Teresa. (2019). Discurso de cierre. *VIII Congreso Internacional de la Lengua Española*. Presentado en Córdoba [Argentina].
- Bajour Cecilia. (2008). La escucha como postura pedagógica en la enseñanza literaria. *Imaginaria*, 234. Recuperado a partir de <http://www.imaginaria.com.ar/2008/06/la-escucha-como-postura-pedagogica-en-la-ensenanza-literaria/>
- ..... (2010). La conversación literaria como situación de enseñanza. *Imaginaria*, 282. Recuperado a partir de <https://imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/>
- Bernstein, Basil. (1993). Cap III: Códigos elaborados y restringidos: visión general y críticas. En *La estructura del discurso pedagógico* (pp. 100-126). Madrid: Morata.
- Bixio, Beatriz. (2003) Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: sociolingüística y educación, un campo tensionado. En *Lulú Coquette*, año 1, n°2, nov. 2003

- Bombini, Gustavo. (2006). Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural. En Bombini, Gustavo [et ál], *Lengua y literatura. Prácticas de enseñanza: perspectivas y propuestas*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- ..... (2008, a). Volver al futuro: Postales de la enseñanza literaria. En (coord.) Lomas, Carlos, *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Cerao.
- ..... (2008, b). La lectura como política educativa. *Revista iberoamericana de educación*, 46.
- ..... (2008, c). El maestro como promotor de lectura. En *Feria de Guadalajara*. México.
- .....(2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. En *Enunciación* Vol. 18, No. 1/ enero-junio de 2013 Bogotá, Colombia. Pág. 19 - 29
- Bourdieu, Pierre. (1977). Lo que significa hablar. En *Congreso de la AFEF*. Limoges.
- ..... (1985) *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- ..... (1995, a). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- ..... (1995, b). *Pierre Bordieu. Respuestas -Antropología Reflexiva*. México: Grijalbo.
- ..... (2004). *Cosas dichas*. México: Gedisa.
- Cano, Fernanda, & Vottero, Beatriz. (2018). *La escritura en taller: de Grafein a las aulas* (1º). Goya: Arandú.
- Carranza, Marcela, & Bajour, Cecilia. (2005). Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil. *Imaginaria*. Recuperado a partir de <http://www.imaginaria.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm>
- Carranza, Marcela. (2006). La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura. En *Imaginaria*, 181, 24 -05-2006. Recuperado a partir de <http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>
- ..... (2008). “¿Por qué la literatura es también para niños? Presentado en Ponencia leída en la Mesa Redonda «Libros y Diversidades Estéticas» Seminario Internacional de Promoción de la Lectura – Placer de Leer. Encuentros con la Literatura. Fundación C&A – CEDILIJ, Buenos Aires.
- CEDILIJ. (2008). *Viaje voluntario a la lectura*. Córdoba: Cedilij y Fundac. C&A.
- Chambers, Aidan. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de cultura económica.
- Colomer, Teresa. (2001). Enseñanza de la literatura y proyectos de trabajo. *Lulú Coquette*, (año 1 N°1).
- Cossettini, Olga y Cossettini, Leticia (2001) *Obras Completas*. Rosario: Amsafe
- Devetach, Laura. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Díaz Rönner, María Adelia. (1991). *Cara y cruz de la literatura infantil* (2º ed.). Bs: As: Quirquincho.
- Gob. de Córdoba, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección General de Planeamiento e Información Educativa (2012) *Diseño curricular de la educación primaria 2012-2015*
- Gob. de Córdoba, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección General de Planeamiento e Información Educativa (2011) *Diseño curricular de la educación inicial 2011-2015*
- Halliday, M.A.C. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: F.C.E.
- Hermida, Carola, Cañón., Mila. (2012). *La literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*. Bs. As.- México: Novedades Educativas.
- Iglesias, Luis (1979) *Didáctica de la libre expresión*, Bs. As: Ediciones pedagógicas
- Iturrioz, Paula. (2010). La escritura como práctica sociocultural: otras categorías para otros problemas. *Lulú Coquette*, N°5.

- Itzcovich, Susana. (2008). Otra vuelta de tuerca. Presentado en “Promoción de Lectura en contexto” Seminario Internacional de Promoción de la Lectura – Placer de Leer. Encuentros con la Literatura. Fundación C&A – CEDILIJ, Bs. As.
- Lardone, Lilia & Andruetto, María Teresa (2003). *La construcción del taller de escritura: en la escuela, la biblioteca, el club--*. Argentina: Homo Sapiens.
- Lardone, Lilia & Andruetto, María Teresa. (2008). *La escritura en el taller*. Madrid: Anaya.
- Larrosa, Jorge. (2000). *Pedagogía profana. Estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Lerner, Delia. (2003). Apuntes desde la perspectiva curricular. En *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, Graciela. (2007). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Montes, Graciela. (1991). *El corral de la infancia. Acerca de los grandes, los chicos y las palabras*. Bs. As.: Quirquincho.
- ..... (1997). Ilusiones en conflicto. En Rev. *La Mancha. Papeles de literatura infantil y juvenil*. N° 3. Bs. As.
- Piglia, Ricardo. (2001 publicación original) “Una propuesta para el próximo milenio”. En (2017) *Antología personal* (1º). Bs.As.: F.C.E.
- Privat, Jean Marie. (2001, septiembre). Socio-lógicas de las didácticas de la lectura. *Lulú Coquette, Año I, N°1*, 47-63.
- Rockwell, Elsie. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(001), 11-26.
- Rockwell, Elsie. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía: Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. Barcelona; México: Ediciones Pomares; Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.
- Rodari, Gianni. (1983). *Gramática de la fantasía* (1º ed. en italiano 1973). México: Comamex.
- Read, Herbert. (1991). *La educación por el Arte*. Bs. As: Paidós
- Sarto, Monserrat. (1984). *La animación a la lectura. Para hacer al niño lector*. Madrid: SM
- Setton, Jacobo. (2004). Capítulo IV. La Literatura. En Alvarado, Maite, *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Stokoe, Patricia (1987) *Expresión Corporal. Arte, Salud y Educación*. Bs. As: Lumen-Humanitas

## LA ENSEÑANZA DE LITERATURA ENTRE PRIMARIA Y SECUNDARIA: ARTICULACIÓN Y PASAJE. UNA PROPUESTA POSIBLE

María Alejandra Forgiarini  
malejandradeletras@gmail.com  
Colonia Caroya, Córdoba, Argentina

No creo en los libros ni en la literatura fuera de los lectores; para que un libro sea para un chico o un adulto, no un objeto inerte, sino ese artefacto que interroga/que interpela/que ahonda en nuestra viva condición, debe ese chico o ese adulto convertirse en un lector.

Y ahí, donde hay un lector, hubo antes otros lectores, una familia, un maestro, un bibliotecario, una escuela, otro o unos otros que tendieron puentes. A la construcción de esos puentes y a la calidad de esos puentes, deben ir nuestros esfuerzos.

María Teresa Andruetto (2015, p. 28)

### Palabras iniciales, el motivo del desafío

Desplazarse por el campo de las Letras, de la Lengua y la Literatura, supone disponerse a sortear una mayor cantidad de desafíos que de certezas; especialmente si nos atrevemos a pisar el territorio de su enseñanza, un laberinto autónomo, con avatares propios que se renuevan a diario. Ante esto, especializarse en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura implica navegar, sumergirse en esa intersección formada por los mares de la enseñanza en la escuela, de la lengua y de la literatura; ahondar en teorías y metodologías correspondientes a uno y otro objeto. A veces, con brújula y cartas de navegación; otras, a la deriva de un mar de tinta invertida en obras canonizadas; un torrente de tradiciones, de prácticas tan legitimadas como naturalizadas. Pero si estas son apenas desplazadas por los vientos de cambios, también hay actividades transgresoras de las rutas de navegación dadas; y un discurrir de significados poco dispuestos a ser apresados en una red. Se trata, en suma, de un mar de cuestionamientos e incertidumbres.

En este marco, nuestro proyecto de Trabajo Final Integrador de la carrera Especialización en Enseñanza de la Lengua y la Literatura ha puesto foco en lo que sucede con las prácticas de enseñanza de la literatura durante un momento especial de las trayectorias escolares: el pasaje desde el nivel primario al secundario. Considerando los cambios que supone en tanto transición entre dos lógicas escolares diferentes, así como entre diversas maneras de abordar las prácticas de lectura, escritura, oralidad, nos propusimos revisar bibliografía específica, documentos curriculares; al mismo tiempo que realizar una indagación empírica que nos permitiera contar con una muestra concreta de la labor en las aulas (Jackson, 1992).

Sin entrar en detalles, seleccionamos dos instituciones de la ciudad de Colonia Caroya (Córdoba), enfocándonos en un grupo de 1° año del nivel secundario y otro de 6° grado de la primaria. Se trata de la escuela secundaria con mayor matrícula de la comunidad y la primaria de la cual proviene la mayoría de los jóvenes que ingresan en