Plurentes. Artes y Letras
Núm. 17, e131, Artículos de investigación, 2026
https://doi.org/10.24215/18536212e131
ISSN 1853-6212 | https://revistas.unlp.edu.ar/PLR
Recibido: 25/08/2026 - Aceptado: 03/09/2026

La literatura en la escuela primaria y la formación de lectores

Literature in primary school and reader training.

Manuela López Corral
manuela.lopez@unipe.edu.ar
Universidad Nacional de La Plata, Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Luciana Morini
luciana.morini@unipe.edu.ar
Universidad Nacional de La Plata, Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Mariana Provenzano
mariana.provenzano@unipe.edu.ar
Universidad Nacional de La Plata, Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

Resumen | La literatura se ha constituido históricamente como objeto disciplinar en la escuela, configurando un espacio de disputa en torno a las conceptualizaciones sobre "el lector", especialmente en la educación primaria. En este marco, circulan diversas premisas sobre sus supuestos efectos: favorecer el acceso a mundos posibles y a la cultura escrita, formar lectores o construir subjetividades. El trabajo comunica una experiencia educativa desarrollada en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE, Argentina), en la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria, modalidad virtual, que recupera las voces docentes sobre las prácticas de lectura literaria.

Palabras clave | escuela primaria, enseñanza, literatura, formación docente, lector

Abstract | Literature has historically been constituted as a disciplinary object in schools, creating a space of debate around conceptualizations of "the reader," particularly in primary education. Within this context, various assumptions circulate regarding its supposed effects: facilitating access to possible worlds and written culture, fostering the development of readers, or shaping subjectivities. This paper presents an educational experience developed at the National Pedagogical University (UNIPE, Argentina), within the Bachelor's Degree in Teaching Reading and Writing in Primary Education, offered online, which draws on teachers' voices regarding literary reading practices.

Keywords | primary school, teaching, literature, teacher education, reader


Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Introducción

En este trabajo nos proponemos presentar y desarrollar avances en la reflexión sobre las concepciones de la literatura como objeto de enseñanza y los efectos en el trabajo docente que estas producen. En esta instancia, focalizamos en la educación primaria y la formación de maestros y maestras en Argentina, signada por la reciente reconversión en este país de la didáctica de la lengua y la literatura en didáctica de la lectura y la escritura (Cuesta, 2011, 2019), movimiento que se ve reflejado en la reconfiguración de la disciplina escolar lengua y literatura en lectura y escritura (Cuesta, 2011, 2019; Oviedo, 2021; Perla, 2021). En primer lugar, retomamos los análisis que los investigadores (Cuesta, 2006; Dubin, 2019; Morini, 2021) realizan sobre perspectivas pedagógicas y teóricas, también posiciones de especialistas, que dan cuenta de conceptualizaciones sobre la literatura, la lectura y los lectores que se entraman en una serie de premisas tales que se afirman en los efectos que la literatura tendría en niños y niñas tales como "la literatura es la puerta de entrada a mundos posibles"; "la literatura es la que permite el acceso a la cultura escrita"; "la literatura es garante de la formación de lectores"; "la literatura construye subjetividades" y "la literatura habilita la creación de la comunidad de lectores", entre otras afines. Es posible rastrear el origen de estas premisas realizando una revisión de los enfoques y perspectivas dominantes en el campo de la enseñanza de la literatura, a saber, la psicogénesis –hoy referenciada en el enfoque de prácticas del lenguaje- y la perspectiva sociocultural. Estas líneas proponen definiciones sobre enseñanza de la literatura, literatura, lectura y lectores o formación de lectores que predominan en nuestro país y que es posible reconocer en las producciones de distintos especialistas, en los lineamientos curriculares nacionales y jurisdiccionales, en documentos de distintas acciones de la promoción de la lectura, en fundamentaciones del mercado editorial respecto de títulos destinados al público infantil o juvenil, en libros de texto y otros materiales didácticos de amplia circulación, entre otros[1]. No es el objetivo del presente trabajo reconstruir este estado de situación que implica realizar revisiones de estas perspectivas dominantes que orientan la enseñanza de la literatura en las últimas décadas. Este recorrido supone el abordaje de ciertas polémicas y discusiones hacia el interior del campo de la didáctica de la literatura en nuestro país, lo que significa analizar posiciones y propuestas que muchas veces presentan puntos de tensión entre sí. Para un análisis de este tipo remitimos a los autores anteriormente citados, Dubin (2019) y Cuesta (2019). En todo caso, el interés principal del artículo es centrarnos en aquello que dichas premisas y orientaciones no consiguen explicar de la enseñanza de la literatura. Particularmente, respecto de lo que ocurre día a día en las aulas. En definitiva, este es el sentido por el que nos reunimos en la carrera Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria docentes ya formados: buscar nuevos aportes y nuevos modos de comprender las particularidades del aula y de los modos en que niños y niñas leen en las clases en nuestros territorios. Cuestión que da paso al segundo objetivo del trabajo.

En segundo lugar, analizamos las voces y decires de maestras y maestros en relación a su trabajo cotidiano en el aula, y cómo estas expresan diferentes tensiones respecto de las ideas de lectura y literatura observadas en los análisis previos (Oviedo, 2021). Dichas voces expresan modos de dar sentidos a esas lecturas reveladas en el espacio público que es la escuela, que no suelen limitarse a las ideas generalizadas sobre una enseñanza de la literatura que siempre supone el disciplinamiento de los lectores en pos de que reproduzcan los significados que la institución espera, sino que en reiteradas ocasiones tensionan las premisas antes referidas que supondrían vínculos libres y desinteresados con, justamente "la literatura". Con este propósito enmarcamos nuestro trabajo en los Módulos La Literatura en La Escuela Primaria y Literatura y Enseñanza de la Lectura y la escritura en el marco de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) de Argentina. Esta Licenciatura, que se cursa en

modalidad virtual, es un Ciclo de Complementación Curricular de dos años y medio de duración y está dirigido a egresadas y egresados de carreras docentes de Institutos de Formación Docente y Universidades. El interés de la carrera se centra en potenciar el perfil investigador[2] y docente de las y los estudiantes, tanto en el campo de la alfabetización como en el de la enseñanza de la lectura y la escritura en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. En este sentido, las reflexiones y recorridos teóricos de los distintos Módulos parten del trabajo docente cotidiano, en aulas particulares de nuestro país, las cuales se encuentran atravesadas por distintas problemáticas también particulares puesto que nuestras y nuestros estudiantes -en su mayoría maestras y maestros de nivel primario en ejercicio pero también profesores y profesoras de nivel medio, personal de bibliotecas, profesionales de la psicopedagogía y otros y otras trabajadores y trabajadoras de instituciones educativas- desarrollan sus tareas docentes en distintas provincias del país, dado que el alcance de la carrera es federal y en los últimos años la matrícula ha crecido de manera exponencial. Así, en una misma comisión[3] se comparten experiencias docentes muy variadas y por demás enriquecedoras ya que responden a la gran diversidad histórica, social, cultural y lingüística del vasto territorio nacional. Para el caso que nos compete, señalamos que Literatura en la Escuela Primaria es una de las materias que se dictan en el primer cuatrimestre del primer año de la carrera, mientras que Literatura y Enseñanza de la Lectura y la Escritura se dicta en el segundo cuatrimestre del primer año de la carrera. En este sentido, si bien no se presentan como correlativas, sí es posible advertir una serie de continuidades y profundizaciones en términos teóricos, conceptuales y metodológicos. Resta señalar que nuestros abordajes etnográficos, dado que se efectúan en entornos virtuales, recuperan los aportes de las etnografías multilocales o multisituadas en sus redefiniciones del trabajo de campo llevado a cabo en nuevas concepciones de territorios y posicionamientos del investigador o la investigadora (Marcus, 2001).

Descripción de la experiencia

En los Módulos La Literatura en la Escuela Primaria y Literatura y Enseñanza de la Lectura y la Escritura se priorizan y se destacan los decires de las y los docentes que comentan en los foros virtuales que son parte de las actividades de cada clase. Las clases presentan la línea propuesta por el equipo docente a cargo de ambos espacios, pero especialmente avanzan en términos de poder construir un marco conceptual y metodológico que atienda el trabajo docente y las recurrencias que se relevan en estos espacios. Los contenidos de las materias o Módulos se articulan en tres unidades temáticas en las cuales se plantea un recorrido que hace un breve repaso de las líneas dominantes en las orientaciones curriculares para docentes entre las que vamos seleccionando y actualizando los corpus de política educativa: los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios[4], los Diseños Curriculares de distintas jurisdicciones (sabemos que nuestro mayor caudal de estudiantes proviene de Ciudad Autónoma de Buenos Aires y provincia de Buenos Aires), documentos de evaluación como los que cada año elaboran los ministerios desde sus jurisdicciones, portales de provincias, etc. También presentamos análisis de documentos pedagógicos que acompañan o sirven de apoyatura a las orientaciones de la política curricular vigente, permitiéndonos incluso hacer breves historizaciones. Estos análisis se enmarcan en los desarrollos[5] que venimos llevando adelante desde los estudios en una Didáctica de la Lengua y la Literatura de perspectiva etnográfica (Cuesta, 2011, 2019; Dubin, 2019) ya que apuntan a revisar, especialmente, qué concepciones de literatura y enseñanza revisten en términos históricos y políticos tales documentos y orientaciones. De allí que se promuevan una serie de revisiones para observar qué sucede con estas premisas educativas si las cruzamos con otro marco teórico, si las tensionamos desde concepciones de sujetos, aulas, docentes, cotidiano escolar

(Rockwell, 2009; 2018).

En los Módulos que mencionamos no buscamos volver a leer y explicar lo que las y los estudiantes conocen y han estudiado en su formación de base (la mayoría, decimos, son maestras y maestros egresados de diversos institutos de formación docente de nuestro país). En consecuencia, presentamos distintos estudios que analizan estas ideas críticamente para problematizar y poner en cuestionamiento algunas premisas como la del "placer de la lectura" y la "comprensión lectora"[6], que en sus múltiples actualizaciones vemos asociada a una noción de lectura literaria como "construcción de subjetividades" (Dubin, 2019). Estas ideas que podemos rastrear en el arco de estas orientaciones se encuentran ligadas también a conceptos posibles de historiar en torno a la literatura -tal como se ha conceptualizado históricamente- que es entenderla como la representación de una clase social (Dubin, 2019), y también como parte de una responsabilidad histórica respecto del trabajo docente (Perla, 2021). Respecto de las continuidades que hasta el presente se observan en los discursos acerca de la lectura literaria y que nos interesan porque se ofrecen como orientaciones propias de las perspectivas pedagógicas y teóricas que presentan una fuerte influencia en el trabajo docente cotidiano, nos interesa presentar el concepto de "eslóganes propios de los discursos educacionales" (Fonseca de Carvalho, 2001, citado en Dubin 2019), definido como "un conjunto de expresiones, figuras retóricas y frases efectistas cuya reproducción genera un aparente consenso, tan amplio cuanto vago, en relación a sus significados o a sus consecuencias para la práctica educativa" (Dubin 2019, p. 38).

En cuanto a los aportes de Matías Perla (2021), nos referimos a aquellos que indagan qué tipo de significados movilizan las orientaciones para docentes, en tanto pretensión dominante y qué estrategias de control ponen en juego, en procura de lograr la implicación (Álvarez Newman, 2018, citado en Perla, 2021) para el trabajo docente (Perla, 2021, p. 361).

Los comentarios de las y los colegas docentes que se exploran en los foros de discusión en este apartado tienen que ver con el reconocimiento de estas premisas, con la necesidad expresada (en algunos casos) de volver a leer la bibliografía de la formación de base en relación a estas revisiones analíticas planteadas; pero también afloran una serie de cuestionamientos que nos ubican en una zona mayoritaria de lo "no documentado" (experiencias de prácticas docentes, breves relatos de clases, discusiones entre pares) que comienzan a dar cuenta de zonasen las cuales el cuerpo docente expresa sus preocupaciones acerca de la enseñanza de la literatura[7]. Estas preguntas o preocupaciones pueden leerse como un requerimiento sobre "cómo conseguir generar placer en las clases de literatura", "cómo seleccionar textos que interesen", "cómo lograr acceder a materiales novedosos para organizar las clases en las que se lee o enseña literatura".

La literatura en la escuela primaria

En primer lugar, reseñamos la actividad propuesta para el Foro Debate de la Clase 1 de Literatura en la Escuela Primaria que consiste en mirar un video[8] correspondiente a la Conferencia dictada por la Dra. Carolina Cuesta en el marco del encuentro organizado por ProLEE (Dirección de Políticas Lingüísticas de la ANEP) y Ceibal (Uruguay) e indicar un momento que consideren significativo y, en relación con ello, comentar qué sentidos relevan respecto de la clase escrita y las lecturas obligatorias (Cuesta, 2006; Dubin, 2019; Morini; 2021; Provenzano, 2016). Este video nos interesa particularmente ya que consideramos que Carolina Cuesta retoma sus primeros estudios en el recorrido de sus trabajos y su trayectoria como docente e investigadora, y al mismo tiempo permite

ver cómo esas primeras instancias se actualizan con las precisiones de sus trabajos más recientes.

Una constante en las resoluciones de esta primera actividad suele ser que el cuerpo docente señala sentirse “interpelado”, “confundido”, “en contradicción”. De esta manera, muchas intervenciones recogen de la conferencia de Cuesta la palabra “frustración” y, a partir de ella, hablan de su propia experiencia docente, dando cuenta de un “desconcierto metodológico” (Perla, 2021) a la hora de leer literatura en las aulas, en la búsqueda de generar “placer” en sus estudiantes con estas lecturas y, al mismo tiempo, en la exigencia de abordar contenidos específicos de la disciplina escolar Lengua y Literatura. En las clases observamos entonces ciertas recurrencias en los aportes de las y los estudiantes (para este momento seleccionamos dos que resultan significativos respecto de lo comentado con anterioridad). Los presentamos en toda su extensión, es decir, los reproducimos literalmente, debido a que condensan la experiencia que estamos relatando y retoman los temas abordados. Así, la colega docente y estudiante de esta materia, María Julia[9], escribe en uno de los Foros de Clase, el día 14 de abril de 2024:

> ¡Hola! Me resulta difícil la tarea de articular y plasmar todo lo que, posterior a la lectura y visualización del video propuesto, he tensionado. Varias vivencias vinieron a mi mente, del profesorado y algunas de mi corta experiencia docente -me recibí en el año 2022-, puesto que sostenía sin cuestionar mucho de lo que los autores critican. Los eslóganes educacionales están instaurados en las escuelas donde he trabajado. Poco he considerado o entendido los puntos de vista e intereses de mis estudiantes, al momento de armar el corpus literario a trabajar con ellos, así mismo que con el objetivo de que este provoque placer, he evitado la enseñanza de contenidos "más duros" vinculados a la literatura, secuencia cronológica canónica, descripción, argumentación (¿Les gustó? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?). Para ilustrarles, una situación de enseñanza que considero significativa: Durante el año pasado, se implementó de manera continuada, en la escuela donde trabajo, el itinerario lector; los docentes debíamos planificar y llevar a cabo intervenciones de literatura "cuasi obligatorias" una vez por semana, de no menor a dos módulos (80 minutos). Decidimos con mi paralela, iniciar este trabajo, en 1º grado, con cuentos tradicionales, dado que llegamos a la conclusión de que estas obras, raramente se retoman posteriormente en la escolaridad y que consideramos obras de calidad. Muchos eran conocidos por los niños, por lo que les aburría las lecturas, ya las sabían de memoria. Nos interpeló y aunque continuamos el trabajo de esa primera unidad, a la siguiente consideramos los intereses de los niños para que fuera placentera. Así mismo, con esto del placer por la literatura, también "caí" en que este trabajo fuera "per se" y que no se contaminara con el querer enseñar algo a través de él, por lo que los cuentos se leían y luego se pintaba o se construía una maqueta o dibujo en relación con ellos. En el siguiente itinerario lector, seguimos a un autor, en mi caso a Anthony Browne. Las intervenciones fueron diferentes, tanto mías como de los estudiantes. Recuerdo que cuando presenté el libro, "El Túnel" y pregunte por otro del mismo autor leído con anterioridad, una de las niñas "Willy, el campeón" a lo que otro niño dijo, "Liberen a Willy" refiriéndose a la película. En el momento, no permití que compartiera esa vivencia, por lo que, según Carolina Cuesta, no legitime el vínculo con esa otra manifestación artística para acercarse a la literatura, ni que el niño pudiera mostrar esos discursos y consumos culturales (...) (Clase 1- Módulo Literatura en la escuela primaria, 2024).

La experiencia relatada por María Julia refiere las posiciones que asumen las y los docentes en las aulas respecto de las líneas pedagógicas que se reconocen dominantes en el área, pero también respecto de su propia formación profesional. Por un lado, al “evitar la enseñanza de contenidos más duros”, el trabajo con los textos se reduce a la lectura y a una valoración relacionada con la idea del placer de la lectura (si les gustó y por qué). Así, los niños rápidamente “se aburren” de aquello que es compartido en clase porque simplemente repiten lo que ya conocen, una historia y su valoración. Como señala la docente, la imposición (referida en la intervención de la estudiante como aquellas actividades “cuasi obligatorias” por parte de la institución que debían desarrollar) viene por el lado de negar la posibilidad de enseñar algo a través del texto, incluso cuando se puede tratar de enseñar algo perteneciente al mismo texto (la identificación de una trama, cómo son las descripciones, cómo es la argumentación, etc.). Sin embargo, a pesar de ese imperativo de tener que trabajar el texto en sí

mismo, es decir, “sin contaminaciones”, en el relato de sus clases la docente señala que la reacción de los niños ante el modo de trabajo propuesto generó que en la siguiente unidad incorporaran (“contaminaran” si usamos uno de los términos que la docente utiliza) sus propios intereses. Estos están relacionados, por ejemplo, con películas con las que los niños trazan constantemente analogías en sus lecturas de los textos literarios. Si bien en el caso de “Liberen a Willy”, que el niño asocia con el nombre del cuento leído, la docente no logra retomar esa asociación para trabajarla, la entiende, a partir de la bibliografía trabajada en el módulo, como un pendiente en su forma de abordar la enseñanza. Por otro lado, si seguimos los planteos expuestos al comienzo de este trabajo y en relación a la revisión de las concepciones de lectores y lectura propuestas en la clase, vemos también que determinadas ideas sobre la lectura y los lectores no se corresponden con lo sucedido efectivamente en las clases. Nos referimos a aquellas nociones que buscan definir la lectura literaria a partir de determinados efectos en los lectores, tales como los discursos de que la literatura “facilita el acceso a mundos posibles”, “la construcción de subjetividad”, entre otras similares. La docente reconoce que sus estudiantes incorporan otros saberes que serían parte de las lecturas, si bien no son las esperadas o las que le permitan ratificar algo del orden de lo placentero o de la comprensión, incluso del ingreso a un mundo posible o de la elaboración de un gusto estético. Aun así, advierte la necesidad de poder dar cuenta de esas voces y de las analogías que los niños y las niñas realizan en relación al texto leído.

En este sentido, también compartimos la intervención realizada por otra estudiante y colega docente, Camila, el 17 de junio del 2019:

> Cuando conocí el paradigma de “leer por placer” tan opuesto a todas las prácticas escolares que yo había experimentado como alumna en mi tránsito por la escuela primaria, quedé obnubilada. En mis primeros pasos por la docencia creo que estaba casi paralizada, no quería tocar las lecturas, no quería decir nada sobre ese texto, solo observaba si había placer. Y no sabía qué más hacer con esos textos. Sabía que no iba a caer en “el cuco de la lectura comprensiva”. A medida que pasó el tiempo, me di cuenta que estaba negando a los estudiantes ciertas herramientas, y también intuía que en mis clases pasaban algunas otras cosas que yo no podía nombrar del todo. De hecho, al leer los distintos registros y análisis de clases narradas por C. Cuesta o la que nos enviaron en clases posteriores, me encuentro con mis limitaciones, me angustio: no sé tanto de teorías literarias, lingüísticas, gramaticales, de historia de la literatura… ¿cómo retroalimentaré eso que sucede en las aulas? Esto me lleva a preguntarme también por el tipo de escucha que se da en las aulas, ¿desde dónde escucho? Tener en cuenta el capital cultural que portan lxs estudiantes implica enfrentarme a la pregunta sobre mi capital cultural también. Entonces, cuestiono la liviandad con que afirmo que puedo escuchar más. Recuerdo escuchas demagógicas, las de decir a todo ¡muy bien, muy interesante! (aunque lo único que me parece muy bien e interesante es lo que se arrima a lo que yo sé, a lo que espero). Destaco que en esos momentos por lo menos me censuré, no les dije “muy mal/incorrecto”, aunque seguramente se leyera entre líneas. Hoy comprendo que quizás sea yo la que no puede alojar esa participación disruptiva y que puede haber algo valioso ahí. ¿Cómo evaluar desde esta perspectiva? ¿Cómo acompañar sus procesos de aprendizaje como lectores? ¿No hay ningún indicador desde donde pensar las clases de literatura o hay muchos, variados, de acuerdo a los marcos teóricos en los que me apoye, y que aparecen en forma de caos en nuestras aulas? (Clase 1- Módulo Literatura en la escuela primaria, 2019).

Este aporte expresa la continuidad del planteo sobre la enseñanza de la literatura y la preocupación por tratar de recuperar las voces estudiantiles a las que califica de “participaciones disruptivas”. El relato de la docente Camila nos interesa porque, al igual que el anterior, se sitúa en una posición que podríamos fácilmente calificar como resistencia a determinadas orientaciones y preceptivas. En contraposición a una idea que negativice sus propios saberes y decisiones áulicas metodológicas, sus preguntas nos permiten reorientar la discusión a las condiciones laborales del trabajo docente, por un lado, ya que se pregunta por la evaluación como un momento y una práctica del cotidiano escolar que no se debe desatender. Por otro lado, y en relación con lo anterior, si la noción de lectura literaria se encuentra asociada al placer y a la idea de que la lectura de literatura sólo debiera ser un espacio

placentero, ¿cuáles serían las prácticas a desarrollar?, ¿disfrutar y comprender?; por otro lado, ¿cuáles serían los contenidos a abordar? Dichos cuestionamientos no podríamos suponerlos como "malas interpretaciones" de las líneas pedagógicas y orientaciones curriculares, sino como formas en las que las y los docentes se preguntan válidamente por las cercanías y distancias que presentan dichas prerrogativas con su propia práctica en el aula y con lo que allí efectivamente sucede (Cuesta, 2019). En los casos que venimos analizando, en relación a la lectura literaria y la enseñanza de la literatura, desde nuestro lugar nos preguntamos: ¿qué es el placer?; ¿qué es comprender?, ¿cómo se acredita?, ¿qué tipo de saber específico sobre la literatura responde? A la hora de evaluar a nuestros estudiantes, ¿evaluamos si el cuento les gustó o evaluamos saberes específicos vinculados a la trama, los personajes, el género literario?

En estrecha relación, la docente también se pregunta por la concepción de sujeto lector que dichas premisas sustentan. Así confirma que "esto me lleva a preguntarme también por el tipo de escucha que se da en las aulas, ¿desde dónde escucho? Tener en cuenta el capital cultural que portan lxs estudiantes implica enfrentarme a la pregunta sobre mi capital cultural también". En tal sentido, también se cuestionan ideas sobre la lectura que refieren a una idea de "intimidad", "privacidad"; la materialidad del libro como fundamental (generalmente de un autor prestigiado y con ciertas marcas paratextuales legítimas, "de calidad"); o los lectores que deben demostrar determinadas actitudes o conductas (Dubin, 2019).

Frente a la problemática expresada, el Módulo La literatura en la Escuela Primaria se plantea, por un lado, la importancia de ofrecer a las y los estudiantes-docentes en ejercicio investigaciones que aporten a la revisión de sus formaciones de base, que les permitan ampliar sus lecturas y proporcionar un recorrido alternativo, sin descartar ni demonizar las ofrecidas en sus formaciones profesionales, sino para que esa revisión les posibilite observar en sus propias aulas qué cuestiones es fundamental que indaguemos. De allí que la propuesta se plantee, en las clases siguientes, en la presentación y desarrollo de determinados estudios -especialmente de teoría literaria- para avanzar en la elaboración de una propuesta metodológica. Esto significa, por otro lado, reconocer y reafirmar la necesidad de recuperar para la formación docente saberes específicos de la lengua y la literatura como los que menciona la docente citada. Estos son estudios que se preguntan sobre la especificidad de la literatura, concepciones de literatura y sus relaciones con lo social, conocimientos literarios en relación a las lecturas y la figura del lector, entre otros.

Al mismo tiempo, busca atender a los modos de leer literatura en el aula de las y los docentes con sus estudiantes de manera situada en el cotidiano escolar. Se propone indagar en el sentido y valor de los comentarios e intervenciones que realizan las niñas y los niños cuando se lee literatura (de los que aún no sabemos lo suficiente y que como docentes no logramos entender del todo) pues consideramos que esas analogías que realizan con otros consumos culturales se inscriben en formas de pensar lo literario y dan cuenta de saberes específicos de la literatura (Cuesta, 2019).[10]

De esta manera, observamos que una de las principales preguntas sobre la literatura que se renuevan a través de las lecturas en la escuela tiene que ver con su especificidad: ¿qué tipo de objeto es? Justamente, encontramos que ciertos comentarios de los alumnos y las alumnas suelen hacer referencia a "otros aspectos" más allá del sentido literal o del contenido del propio texto (Dubin, 2019). Estos comentarios, que a menudo son "disruptivos" (calificados así por las docentes), frecuentemente se convierten en puntos de partida para enseñar algún aspecto del contenido disciplinar de la literatura, considerando las formas en que docentes y estudiantes abordan la lectura de literatura en el aula, enmarcados en el contexto escolar cotidiano.

En este sentido, en el Módulo Literatura y Enseñanza de la Lectura y la Escritura retomamos los recorridos realizados en el Módulo anterior, pero para profundizarlos en relación con las dimensiones metodológicas de la enseñanza -que siempre suponen revisiones conceptuales. Si anteriormente desandamos ciertas premisas sobre lo que se entiende por leer literatura en la escuela, y avanzamos en una propuesta que busque reconciliar la pregunta por la enseñanza con los saberes disciplinares, los saberes literarios, en este Módulo hacemos precisiones metodológicas que tomen como punto de partida saberes literarios que además son aquellos que aparecen recurrentemente en la escuela. Esto es, que siempre que hablemos de dichas dimensiones lo haremos en articulación con "problemas" de la literatura. De esta manera, la pregunta que persiste en la primera clase del Módulo es "¿Qué es la literatura?" Lo que perseguimos desandar con este interrogante es vincular a la literatura con una serie de características que podemos reconocer a partir de los efectos que generan las lecturas. Esos efectos, que los lectores reconocen y esperan de determinada manera, es menester entenderlos desde una concepción de la literatura, y por lo tanto de las teorías literarias, que históricamente han tratado de explicar cómo se logran estos efectos y significados comprobados en un texto. Para los casos escolares que analizamos, nos interesa recuperar dos nociones que observamos que tienen presencia como parte de saberes relevantes para la disciplina escolar. Nos referimos a los "géneros literarios" (Culler, 2000) y los "géneros discursivos" (Bajtín, 1982), según los conceptualizan estos autores[11].

De este modo, en la clase 1 del Módulo proponemos la lectura de los dos autores mencionados anteriormente en pos de presentar un recorrido histórico de la noción de género literario. Por lo tanto, la categoría "géneros discursivos" resulta productiva debido a que promueve ampliar el repertorio cultural, seguir trabajando con los ejes y contenidos escolares propuestos, pero sin desdeñar los decires estudiantiles si estos no se corresponden con lo esperado. Así también lo manifiesta Marina, docente de escuela primaria, en el Foro Debate de la Clase 1 del Módulo Literatura y Enseñanza de la Lectura y la Escritura el día jueves 8 de agosto de 2024:

> En el contexto de las clases de literatura, los saberes que menciona Bajtin suelen aparecer de manera implícita a través de las actividades de lectura y análisis de textos literarios. El contenido temático, el estilo y la composición se manifiestan, aunque no siempre de manera explícita o consciente por parte de los estudiantes o incluso de los docentes. En muchas ocasiones, los alumnos abordan las obras desde su contenido temático (por ejemplo, la trama, los personajes, el conflicto), mientras que el estilo y la composición suelen quedar relegados o mencionados superficialmente (...)
> Recuperar estos saberes específicos sobre la literatura es muy pertinente, ya que permite a los estudiantes reconocer que las obras literarias no solo son narraciones o poemas que deben "entenderse" en términos de contenido, sino que son enunciados situados en un género discursivo que responde a una tradición y a un contexto cultural específico. Esta conciencia contribuye a una comprensión más profunda del texto literario y a una mayor apreciación de su complejidad. Desde una perspectiva metodológica, es esencial que los docentes integren de manera explícita el análisis de estos componentes en sus clases. Por ejemplo, al analizar un cuento, no solo se debería abordar la trama o los personajes, sino también el tipo de narrador, la estructura compositiva, el uso del lenguaje, y cómo estos elementos están determinados por el género discursivo al que pertenece el cuento. De este modo, los estudiantes pueden comprender que el texto literario es una construcción verbal compleja y no una mera secuencia de hechos o emociones. Un momento de clase que podría ilustrar esta reflexión es cuando, después de leer un poema, los estudiantes comentan acerca del tono "triste" o "melancólico" del poema, sin detenerse a considerar cómo la estructura del poema, su métrica, la elección de palabras o las figuras retóricas contribuyen a generar ese tono. Ahí, introducir la noción de Bajtin sobre la interrelación entre contenido temático, estilo y composición podría enriquecer la discusión, ayudando a los estudiantes a observar cómo todos estos elementos se vinculan de manera indisoluble. (Clase 1- Módulo Literatura y Enseñanza de la Lectura y la Escritura, 2024).

La anterior es una expresión extensa que resume varios de los puntos presentados en este trabajo. En primer lugar, el género, concepto que articula los textos que denominamos literarios, es una idea que

ha servido como explicación posible y ha agrupado textos, estilos y autores; también es un vector que ha cambiado con el tiempo (Culler, 2000). La incorporación de Bajtin y la perspectiva de los estudios soviéticos nos permite repensar y replantear a qué llamamos géneros literarios, interpretarlos en su diversidad e investigar su interrelación con otros objetos culturales. Siguiendo en esta línea, el rescate de los estudios de la antigua retórica y la noción de "tropos"como "formas de estructurar el lenguaje" que a su vez se resignifica en formas de conocimiento (Culler, 2000, p. 89), introduce los conceptos de metáfora, metonimia, sinécdoque e ironía. En estas revisiones, dichas categorías no son privativas de aquello que llamamos literatura -en este sentido, nos apoyamos en el texto clásico de Eagleton (1988) que señala que el objeto "literatura" impide su definición-, sino que son extensibles a otros discursos.

Según Bajtin (1982), los "géneros discursivos"[12], "tipos relativamente estables de enunciados" que conectan las esferas de uso de la lengua con la actividad humana (p. 248), llevan los trazos de la ideología que los componen. Es decir, si es posible historizar los modos de producción y conformación de los géneros (la reelaboración de géneros "primarios"en "secundarios"), es posible también avanzar en la relación que estos géneros establecen con la ideología o visión de mundo que los conforman (p. 250). Por lo tanto, se propone pensar a los géneros literarios como grandes estructuras organizativas que generan una serie de expectativas como efecto sobre los lectores. Marina, la colega docente que citamos anteriormente, ubica este problema complejo: en su experiencia relatada, los estudiantes "comentan acerca del tono 'triste' o 'melancólico' del poema, sin detenerse a considerar cómo la estructura del poema, su métrica, la elección de palabras o las figuras retóricas contribuyen a generar ese tono". El tratamiento que Bajtin propone le permite reconocer la forma en la que históricamente se han instituido ciertos géneros como la poesía y la creencia socialmente compartida de que sería esta la que mejor expresa los sentimientos y las emociones, por ejemplo, para la orientación de significados a trabajar en sus clases.

En cuanto a la heterogeneidad de los géneros discursivos, procuramos la posibilidad de llevar a cabo metodologías que se nutran de las expresiones en efecto de nuestros estudiantes. Decires que no son "ideales" ni sencillamente reconocibles -no parecen responder a lo textual, reponer el argumento o distinguir los personajes de las narraciones-, sino que se presentan dispersos y nos muestran otras formas en las cuales se establecen conexiones con lo literario, como ya hemos señalado más arriba.

Por su parte, Elsie Rockwell (2018) -autora que revisitamos junto con las y los estudiantes en el recorrido por la materia y, adelantamos, es una de las principales fuentes teóricas de la misma Licenciatura- recupera la categoría de "géneros discursivos" bajtiniana como parte del marco elaborado para observar el cotidiano escolar. Las distintas tradiciones docentes abrevan de "fuentes genéricas" y cada docente conforma una "atmósfera genérica" en sus formas particulares de hablar al enseñar (p. 576). El aula (docentes, estudiantes, saberes compartidos) es concebida como un aula "polifónica"que establece estas relaciones entre los géneros y el conocimiento del siguiente modo:

> Una dimensión crucial de los géneros es su asociación con contenidos específicos. En palabras de Bajtín, "Los géneros corresponden a... contactos particulares entre los significados de las palabras y la realidad concreta bajo ciertas circunstancias típicas" (1982, p.87). Los géneros no se transportan en el tiempo como estructuras o herramientas abstractas, vacías de significado, para aplicarse con cualquier temática. Por el contrario, conllevan pensamientos, valores y sentimientos que son redichos y reinterpretados en cada nueva situación. Como contraparte, el conocimiento siempre se expresa en formas genéricas; no tiene otra forma de existencia pública. Determinados contenidos y categorías del pensamiento se presentan en el aula mediante los géneros que los docentes utilizan. (Rockwell, 2018, p. 589)

Desde la perspectiva que desarrollamos en las clases, se atiende a una noción o concepción de la

literatura que la vincula con la "producción total de sentido" de una sociedad determinada (Angenot, 2010). En consecuencia, el camino recorrido es el siguiente: si definir qué es la literatura es difícil y amplía nuestra visión de lo libresco, lo textual, lo que ingresa al canon escolar, etcétera; ahora también es posible pensar que estas analogías que los alumnos y las alumnas hacen con lo leído pertenecen a tradiciones mucho más amplias, a una "memoria cultural" que excede lo escolar, pero que también en lo escolar encuentra el modo de desenvolverse.

Conclusiones

A partir de presentar dos experiencias educativas desarrolladas en los Módulos La Literatura en la Escuela Primaria y Literatura y Enseñanza de la Lectura y la Escritura en el marco de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) de Argentina, pudimos dar cuenta de los desarrollos que llevamos adelante desde los estudios en una Didáctica de la Lengua y la Literatura de perspectiva etnográfica (Cuesta, 2011; 2019). Con ello, buscamos recuperar las voces y los saberes de las y los docentes que trabajan en el cotidiano escolar en distintas instituciones educativas del vasto territorio nacional. En particular, en este artículo presentamos, en primer lugar, una consigna de trabajo que indaga en la reflexión sobre las concepciones de la literatura como objeto de enseñanza y los efectos en el trabajo docente que estas producen y, en segundo lugar, una consigna de trabajo que se centra en los saberes específicos en relación con la dimensión metodológica de la enseñanza. Asimismo, recuperamos autores y trabajos que se centran en saberes específicos sobre la enseñanza de la literatura que consideramos valiosos para la construcción de metodologías a partir de los aspectos relevados en el trabajo docente, a saber: Angenot (2010), Bajtin (1982), Culler (2000), Eagleton (1988). También, en conjunto con estos autores, hemos profundizado en las definiciones de la literatura, los géneros discursivos y los géneros literarios.

Declaración de uso de inteligencia artificial generativa

No se utilizaron herramientas de IAG durante ninguna de las etapas de producción del artículo.

Referencias

Achilli, E. (2023). Investigación en la formación docente. Algunas pistas teóricas metodológicas. *Educación, Formación e Investigación*, *9*(14), 15-28. ↑

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI Editores. ↑

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores. ↑

Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Libros Del Zorzal. ↑

Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. https://doi.org/10.35537/10915/30863 ↑

Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente: Problemas metodológicos de la enseñanza*. UNSAM EDITA, Miño y Dávila Editores. ↑

Culler, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Crítica. ↑

Dubin, M. (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: el problema de las culturas populares en el cotidiano escolar* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. https://doi.org/10.35537/10915/82835 ↑

Eagleton, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica. ↑

Marcus, G. E. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, *11*(22), 111-127. ↑

Morini, L. (2021). *Dominancias en la producción reciente argentina sobre lectura, escritura y experiencias formativas con la literatura en contextos de encierro punitivo (2001-2020)* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Nacional de La Plata. ↑

Oviedo, M. I. (2021). *El dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en las voces de los formadores de docentes para la educación primaria Provincia de Buenos Aires (2007-2018)* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. https://doi.org/10.35537/10915/119891 ↑

Perla, M. (2021). *Ciclo de políticas del área de Lengua: definiciones curriculares para la formación y el trabajo docente en la educación primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1979-2019)* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. https://doi.org/10.35537/10915/122372 ↑

Provenzano, M. (2016). Presupuestos acerca de las prácticas de lectura en documentos oficiales de la provincia de Buenos Aires: sobre canon, literatura y experiencia. En S. Sawaya y C. Cuesta (Comps.), *Lectura y escritura como prácticas culturales: la investigación y sus contribuciones para la formación docente* (pp. 90-98). EDULP. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/153852 ↑

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

↑

Rockwell, E. (2018). Géneros de enseñanza: un abordaje bajtiniano. En N. Arata, C. Escalante, y A. Padawer (Comps.), *Elsie Rockwell: vivir entre escuelas: relatos y presencias/ Antología esencial* (pp. 569-600). CLACSO. ↑

Notas

1 No es el objetivo del presente trabajo reconstruir este estado de situación que implica realizar revisiones de estas perspectivas dominantes que orientan la enseñanza de la literatura en las últimas décadas. Este recorrido supone el abordaje de ciertas polémicas y discusiones hacia el interior del campo de la didáctica de la literatura en nuestro país, lo que significa analizar posiciones y propuestas que muchas veces presentan puntos de tensión entre sí. Para un análisis de este tipo remitimos a los autores anteriormente citados, Dubin (2019) y Cuesta (2019). En todo caso, el interés principal del artículo es centrarnos en aquello que dichas premisas y orientaciones no consiguen explicar de la enseñanza de la literatura. Particularmente, respecto de lo que ocurre día a día en las aulas. En definitiva, este es el sentido por el que nos reunimos en la carrera Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria docentes ya formados: buscar nuevos aportes y nuevos modos de comprender las particularidades del aula y de los modos en que niños y niñas leen en las clases en nuestros territorios. Cuestión que da paso al segundo objetivo del trabajo. ↑

2 Seguimos a Achilli (2023), cuando pensamos que el espacio de la formación docente resulta un campo propicio para generar conocimientos en particular acerca de esos procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, conocer las tramas que se van configurando en el espacio áulico o van más allá de él. Creemos que la reflexión sobre la práctica y la incursión en los procesos de investigación pueden ayudar a su objetivación y apropiación. ↑

3 Con el término comisión nos referimos a un grupo de estudiantes que cursan una misma materia en un mismo horario, con un/a docente específico/a. Para los casos que presentamos, como se trata de materias que reciben gran cantidad de inscriptos, se distribuyen entre seis comisiones de aproximadamente 70 estudiantes en cada una de ellas. De allí que, en los apartados siguientes, retomemos solo algunas intervenciones de las estudiantes a modo de ejemplo. ↑

4 Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) son directrices educativas establecidas por el Consejo Federal de Educación en Argentina. Los mismos constituyen una base común para la enseñanza en todo el país y están diseñados para los distintos niveles: Inicial, Primaria y Secundaria. ↑

5 Nos referimos a los desarrollos que venimos llevando adelante como docentes-investigadoras en la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) y en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. Nuestro equipo de trabajo hace aproximadamente veinte años que produce conocimiento -entendido este como redacción de artículos, tesis, dictado de espacios académicos, producción de materiales didácticos, entre otros- desde estas orientaciones. ↑

6 Dos conceptos que resultan claves al momento de abordar algunos de los debates y discusiones que se entablan hacia el interior del campo de la enseñanza de la literatura, son las nociones del placer de la lectura y de la comprensión lectora. Estas concepciones, presentadas frecuentemente como dicotómicas y muy presentes en los distintos documentos oficiales -incluso en todo aquello de lo que se habla en y de las

escuelas- encarnan algunos sentidos y formas de conceptualizar a la literatura y a los lectores que resultan de interés. En las clases del Módulo Literatura en la escuela primaria, intentamos rastrear estos conceptos atendiendo a su dimensión histórica y a su lugar en los distintos debates acerca de lo que significa enseñar a leer y a escribir. ↑

7 Nos basamos en los trabajos de Carolina Cuesta (2011; 2019), fundamentalmente en los análisis que sustenta en el material empírico recolectado durante su trayectoria profesional, permitiéndole construir hipótesis de validez sobre objetos de indagación que subvierten "la retórica del deber ser de la enseñanza" (Cuesta, 2019, p. 204). Es decir, que a partir de recuperar las voces de los y las docentes, sus comentarios, inquietudes y preguntas sobre su trabajo cotidiano pueden objetivarse una serie de significados que tienen presencia en cuanto son reales para las y los trabajadores del aula. Implica la validez de aquellos sentidos y significados que "discuten" o "critican" las orientaciones de la política curricular y educativa, en resumen, lo que se plasma en el hacer cotidiano en las escuelas, lo que ya en efecto los y las docentes trabajan en el aula para poder indagar sobre esos saberes que suelen ser desconocidos, y hasta negados, negativizados, por parte de los saberes pedagógicos y didácticos. ↑

8 Video completo disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=4qJ_LJwhHCk ↑

9 Los nombres han sido modificados para preservar la identidad de las estudiantes/docentes en ejercicio. ↑

10 Carolina Cuesta (2019), basándose en el trabajo de Régine Robin (2002), plantea que ya no es posible hablar de una única literatura, sino de una variedad de objetos que abordan y reflexionan sobre lo literario de formas diversas. Estas maneras de inscribirse en lo literario, más allá de los límites de la literatura como tal, permiten explorar cómo los jóvenes interpretan lo literario en relación con otros discursos sociales. ↑

11 Parte de la construcción de una Didáctica de la lengua y la literatura supone la elección de determinadas teorías y/o paradigmas que dialogan con las problematizaciones que devienen del estudio de las particularidades del aula y de las recurrencias que hemos comenzado a sistematizar. El diálogo que se establece entre la teoría y la práctica promueve la dimensión metodológica de la enseñanza que posee su justificación en un conjunto de decisiones epistemológicas y de orden disciplinar. En el caso del trabajo de Culler (2000), nos referimos al momento en que el autor sitúa las primeras formulaciones del problema de los géneros literarios en la Antigüedad clásica y las distintas variaciones y apropiaciones de estas ideas a lo largo del tiempo. ↑

12 El de Bajtin (1982) es un trabajo ya clásico de los estudios literarios ampliamente retomado por distintas perspectivas, y en las clases de los Módulos que se describen en el presente trabajo, profundizamos en sus definiciones. Para nuestro caso, la definición de enunciado y su estructuración en contenido temático, estilo y composición como condición de su existencia (p. 248) y las distinciones entre géneros primarios y secundarios (p. 249), suponen saberes específicos sobre la literatura que podemos vincular con contenidos escolares en la escuela primaria. ↑