

Reseña

Huespe, Alejandra María (2024). *Entre libros y letras. La enseñanza de la literatura en el proceso de alfabetización inicial*. Mar del Plata: Ediciones Diapasón. 270 pp.

SANDRA CARINA SIONE

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales

Universidad Autónoma de Entre Ríos

ORCID: 0009-0003-5642-0944

carina.sione@gmail.com

Entre libros y letras. La enseñanza de la literatura en el proceso de alfabetización inicial, libro publicado por Ediciones Diapasón, comunica resultados de la tesis doctoral de la Dra. Alejandra María Huespe. La tesis, realizada en la Universidad Nacional de Tucumán, fue dirigida por la Dra. María Jesús Benites y desarrollada en el marco de una beca doctoral financiada por CONICET durante los años 2014 y 2019. El libro está disponible en formato e-book de acceso abierto y descarga gratuita.

La Introducción del libro presenta, entre muchos otros aspectos, el objetivo general de la investigación que le precede: “[...] indagar acerca de los usos y prácticas con la literatura durante el proceso de alfabetización” (2024: p. 16). Focaliza en los dos primeros años de la escolaridad primaria, tramo en el que la enseñanza de la alfabetización se lleva a cabo formalmente.

A partir de los resultados, la autora expone cómo la enseñanza de la literatura en el primer y segundo grado de la escuela primaria está entre los libros (los textos) y las letras. Por ejemplo, y a través de un análisis riguroso, presenta el uso de secuencias didácticas que parten de textos literarios; no obstante, esas secuencias revelan que los mismos son usados como punto de partida para contenidos vinculados, desde la perspectiva docente, a la alfabetización (enseñanza de letras). Huespe lo plantea en estos términos: “[...] detectamos núcleos problemáticos que tienen que ver con prácticas de enseñanza que subordinan la literatura a la enseñanza de la lengua, limitando sus alcances” (2024: p. 18).

Esta situación es expuesta a partir del diario del etnógrafo, planificaciones anuales, entrevistas a docentes y observaciones participantes en las escuelas; estas últimas dan acceso a registros en aulas, pizarrones, cuadernos, entre otros. En el revés de la trama están los documentos ministeriales, las demandas de cada institución, la formación docente y sus matrices de aprendizaje.

La experiencia etnográfica y la construcción de conocimiento social

Los primeros días de agosto de 2025 son el marco de un evento sin precedentes en Argentina: una transmisión en vivo desde 3.700 metros expone la vida sucediendo en el Cañón Submarino de Mar del Plata, en el fondo del Océano Atlántico. El equipo responsable de la misión Talud Continental IV está liderado por investigadores del CONICET y de Universidades Argentinas, a bordo del buque Falkor (too) y en alianza con el Schmidt Ocean Institute.

Hemos apelado a la noticia anterior por diversas razones, entre las cuales está el potencial que tiene para permitirnos una analogía con el enfoque etnográfico en la investigación en Ciencias Sociales, en Humanidades. Huespe describe, de manera cuidada y minuciosa, aspectos del proceso de investigación desde el enfoque etnográfico en diversos pasajes del libro. La investigadora está en el centro, hace las veces de cámara y los registros, del vivo. La investigación, desde su perspectiva, “[...] se convierte en una especie de meta-relato que da cuenta no solo de los resultados obtenidos, sino que refleja también el camino recorrido en la construcción del conocimiento social” (p. 51).

En relación con la experiencia de campo y los vínculos con las y los docentes, la autora señala que “[...] requiere tiempo y asistencia sistemática construir vínculos de confianza que permitan el acceso a información válida y a datos reales” (p. 57). El trasfondo: la presencia de alguien que investiga en el aula se asocia generalmente con la idea de control. “Hay que adentrarse en el territorio”, señala en la apertura del libro, “[...] caminar y trabajar codo a codo junto a ellos, escuchar con interesada atención y acompañar, pero de verdad” (p. 8).

Las acciones que se realizan durante el camino para construir conocimiento son narrar, describir y analizar; el tiempo es el aliado para “[...] ajustar la mirada y entrenar la capacidad de observación” (p.57) así como para focalizar la atención en las pistas que provee el entorno. Algo análogo sucede en las situaciones de escucha y de diálogo: “Saber qué, cómo, dónde y hasta cuándo preguntar” (p. 58).

Los capítulos

El primer capítulo presenta un recorrido profundo, exhaustivo y crítico sobre tres áreas temáticas involucradas en el estudio. Las políticas educativas entre 2003 y 2015 son analizadas desde el marco nacional para, luego, exponer las variaciones que fueron teniendo lugar en la provincia de Tucumán. La enseñanza de la lectura y la escritura, afirma Huespe, “[...] constituyen la misión histórica de la escuela [...] el alfabetizador por excelencia es, aún hoy, el docente

de primaria” (p. 27). Por esa razón, presenta el campo de la alfabetización inicial haciendo referencia a las líneas predominantes y a las tensiones propias del campo.

En este capítulo expone, también, las tendencias en la investigación sobre didáctica de la literatura, y plantea que la producción de conocimiento sobre el nivel primario es menor que la producción para el nivel secundario. En ese marco, la autora afirma que “[...] la didáctica de la literatura del nivel primario se define por ser aquella que trabaja el cruce entre la escuela y la literatura infantil [...] si bien ha sido explorado, aún presenta espacios de vacancia” (p. 47).

El segundo capítulo desarrolla los aspectos teóricos y metodológicos de la investigación: la perspectiva de investigación, el marco teórico y el trabajo de campo. La autora explicita cuestiones en torno al enfoque etnográfico en Argentina (Elsie Rockwell 2009; Justa Ezpeleta 1985; Regina Gijaba, 1987, 1995) y los aportes que esta perspectiva de estudio permite hacer: “[...] estudiar procesos que, por otras vías, no serían posibles de comprender” (p. 52). En relación con educación, y citando a Díaz Rada y Velazco (1998), afirma que el objetivo de este enfoque “[...] es aportar datos descriptivos valiosos en relación con los contextos, las actividades, las creencias de los participantes en los escenarios escolares” (p. 52). El vivo, aunque en diferido.

Luego, despliega el marco teórico dentro del cual están conceptos clave como “zona de borde disciplinar” (Gerbaudo, 2006), “aulas de literatura”, “obstáculos epistemológicos e ideológicos”, “docente como autor del currículum” (Gerbaudo, 2006, 2011, 2015); “saber docente” y “saber pedagógico” (Mercado, 2002; Rockwell, 2009). En relación con las categorías, la autora incluye una reflexión en torno al proceso: “[...] esbozamos algunas categorías de manera demasiado *a priori*” (p. 59) y éstas luego no le permiten dar cuenta de la experiencia de campo; por esta razón las deja de lado. Tras una lectura “desapegada”, “sin condicionamientos”, llega a dos “macro-categorías: tensiones (Freeman, 1993) y estrategias” (p. 60). En esa clave, el análisis de los datos devela tensiones entre *demandas y objetivos; contenidos y recursos; escribir, decir y hacer*. A continuación, expone las estrategias, las formas del hacer que “[...] los maestros llevan adelante en sus clases con el objetivo de superar las dificultades que se generan a partir de las tensiones” (p. 61).

Al referirse al trabajo de campo, Huespe señala que se desarrolló en dos etapas, entre marzo 2015 y junio 2016, en tres escuelas primarias públicas de San Miguel de Tucumán. Tomando los índices del Ministerio de Educación de la Provincia, explicita detalles de las instituciones: “[...] ubicación urbano-marginal y con población estudiantil en situación de vulnerabilidad social [...] una de ubicación céntrica con población estudiantil de nivel sociocultural bajo y otra de ubicación también céntrica, pero con población estudiantil de nivel sociocultural medio” (p. 54). El objetivo del recorte, afirma la autora, ha sido “[...] realizar un contraste que permita determinar el grado de influencia que tiene la ubicación del establecimiento y el nivel socioeconómico de los alumnos en la forma de llevar adelante las prácticas de enseñanza” (p. 56).

A continuación, adelanta los resultados obtenidos: “[...] las prácticas docentes en las tres instituciones son muy similares” (p. 56). Este resultado da lugar a una serie de interrogantes que dan cuenta de la mirada profunda desde la que investiga:

¿A qué se debe que escuelas tan distantes entre sí, con diferentes maestros y con diferentes grupos de estudiantes tengan prácticas de enseñanza y propuestas de trabajo tan parecidas? ¿Es posible determinar el origen de esas propuestas? ¿De dónde surgen y cómo llegan a expandirse de una manera tan efectiva? ¿En qué lugar se posiciona el docente ante esta situación? (p. 56).

Los capítulos tres y cuatro exponen el primer nivel de análisis: las tensiones entre objetivos y demandas, contenidos y recursos. El capítulo tres comienza con una reconstrucción de lo que la autora denomina las demandas del saber pedagógico. Entran en escena los documentos nacionales y provinciales: los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ). El cruce entre el saber pedagógico y el saber docente, señala Huespe, permite configurar “[...] un aparato potente [...] dar cuenta de las tensiones e incorporar la experiencia de la práctica de los maestros como un valor agregado” (p. 66). Al tiempo que analiza minuciosamente la organización del área Lengua, el lugar de la literatura y los criterios en la secuenciación de los contenidos, la autora introduce preguntas que dan origen a su investigación:

¿Cuáles son los usos y las prácticas con la literatura que se llevan adelante en las aulas del primer ciclo de la escuela primaria? ¿Cómo se construye el corpus literario en las escuelas? ¿Cuál es la selección de textos que se proponen a los alumnos? ¿Es posible establecer relaciones entre el trabajo con la literatura, la práctica alfabetizadora de los maestros y la construcción de una identidad lectora en los estudiantes que recién inician su camino formativo? (p. 77)

Los DCJ fueron presentados oficialmente en Tucumán en octubre de 2015. Huespe analiza su relación con los NAP y destaca como fundamental “[...] la noción de alfabetización como eje estructurante de todo el nivel y, en estrecha vinculación con ella, la literatura” (p. 94). La literatura tiene un eje exclusivo; esto, en relación a la situación de una provincia del interior, “[...] representa un avance significativo en el proceso de jerarquización de las diferentes formas del arte dentro del currículum argentino” (p. 95), afirma. A continuación, analiza las ideas centrales que han sido incluidas en el DCJ en torno a la alfabetización y los aspectos centrales del eje literatura, como el papel del maestro, el lugar de la biblioteca, las formas de planificación, los dominios de la literatura.

Las planificaciones anuales expresan las tensiones entre los objetivos del docente y las demandas institucionales. Estos documentos integran el Proyecto Curricular Institucional (PCI), denominado segundo nivel de análisis, y “[...] muestran la existencia de una voluntad institucional de seguir los lineamientos tanto nacionales como provinciales” (p. 127). Esta voluntad se evidencia en aspectos como repeticiones de elementos para distintas divisiones, o componen-

tes que se reiteran tal como están en otros documentos circulantes. La autora expone este resultado al tiempo que insiste en la perspectiva desde la cual investiga, insiste en la necesidad de comprender las causas que llevan a los docentes a tomar estas decisiones.

El cuarto capítulo aborda las tensiones entre los contenidos y recursos. Los contenidos tienen una importancia “[...] medular puesto que su ausencia significaría la anulación del sentido de la planificación” (p. 129), expone. Dentro del corpus de la investigación que da origen a este libro están las planificaciones anuales correspondientes a los períodos lectivos 2015 y 2016, elaboradas por las y los docentes a cargo de 1° y 2° grado, junto a un Proyecto Curricular Institucional (PCI). La investigadora detalla las regularidades y las diferencias presentes en los documentos. La diversidad se corresponde con una serie de variables entre las que menciona la exigencia institucional, el nivel escolar para el que se elaboran y, vinculado a este, el anclaje temporal (los meses del año como medida de tiempo). El formato de organización varía también; Huespe correlaciona esas variaciones con la actualización y puesta en vigencia de los DCJ en 2016 en la provincia.

En este mismo capítulo encontramos un análisis pormenorizado del espacio escolar como escenario. La autora describe y analiza la arquitectura de las escuelas donde desarrolla su investigación; ligado a esto, aparecen conceptos como “clima social escolar”, “espacio dispuesto” al interior de cada aula, entre otros. Analiza también la existencia y condiciones de uso de la biblioteca escolar y de las colecciones de aula. Al pensar el espacio escolar como escenario, y el aula como ambiente alfabetizador, aparecen posibilidades como ambientación, decoración, ornamentación. Huespe afirma: “[...] los docentes no siempre tienen clara la diferencia entre decoración, ornamentación y ambientación, es el propio proceso de los alumnos a lo largo del año el que determina e impulsa la transformación de los espacios dispuestos en ambientes alfabetizadores” (p. 162). Los movimientos dan cuenta de una transformación en la que los recursos son utilizados por la comunidad educativa para “[...] apropiarse del espacio desconocido y volverlo familiar” (p. 163). El avance en la trayectoria escolar se correlaciona con la disminución de la intervención del espacio, concluye.

El quinto capítulo aborda las tensiones entre *escribir*, *decir* y *hacer*, el segundo nivel de análisis. El *escribir* refiere a las prácticas discursivas escolares y a la carpeta didáctica del docente; el *decir* aborda las representaciones sociales sobre la lectura en la práctica docente; el *hacer*, las estrategias de enseñanza de los docentes.

El concepto de “prácticas discursivas escolares” (tomado de Silvina Gvirtz, Silvina Larripa y Ángela Oría) permite nombrar las “[...] prácticas que surgen dentro de la escuela, son elaboradas por sus mismos actores y su función es la administración y el control de la circulación de saberes en el ámbito educativo” (p. 173); dentro de estas prácticas está la carpeta didáctica. La mirada crítica de la autora le permite mostrar, por ejemplo, que la planificación de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, se realiza en la misma carpeta, donde

además se evidencia una disposición cronológica, organización de jornada escolar y horario institucional. La secuencia didáctica es el tipo de planificación elegida para Lengua, y ha podido constatar que “[...] los maestros toman como referencia [...] los programas del Ministerio de Educación de la provincia” (p. 175). Mencionar ejemplos específicos de modelos de secuencias que circularon entre 2011 y 2013 y que aparecen en el trabajo de campo de realizado en 2015 y 2016 lleva a la investigadora a esta conjetura:

[...] entre la elaboración de la propuesta y su consolidación, hay un tiempo en el que los docentes reciben, aplican, prueban su funcionalidad, comparten esa experiencia con otros colegas y comienzan la distribución de la secuencia y los textos hasta consolidarse como parte de un canon de lecturas que tiene su sostén en los propios docentes (p. 177).

Otro aspecto relevante expuesto por la autora es la modificación que tienen lugar en las secuencias ministeriales, los tiempos de la escuela (6 h semanales para Lengua) hacen que las consignas “[...] se sucedan diferidas en el tiempo e intercaladas con el trabajo de otras materias” (p. 177). A partir del análisis minucioso de esos documentos, advierte una “[...] fuerte presencia del género narrativo a través de la variante del cuento” (p. 179) así como el predominio de animales personificados como protagonistas de los textos. En cuanto al tipo de planificación, la secuencia didáctica, y en base a las que ha consultado en su investigación, la autora referencia sendos aspectos que resultan de cabal importancia: “[...] la secuencia didáctica presenta como desventaja que los textos, leídos al inicio de la propuesta, queden atrás temporal y espacialmente, muchas veces perdidos en el medio de diversas actividades que no tienen ninguna relación con ellos” (p. 182).

En esas secuencias, el texto literario:

[...] es sometido a un ‘desmembramiento’. Una vez finalizada la lectura y la (única) actividad de comprensión, el docente procede a ‘arrancar’ pedazos del texto y con ese material se embarca en una tarea alfabetizadora, pero desde una mirada centrada fuertemente en el ámbito lingüístico. Concluimos, entonces, en que las actividades de identificación de palabras, de letras y de sonidos distancian el texto literario de su sentido fundamental, el estético, para convertirlo en un objeto utilizado como conjunto de unidades lingüísticas, como un proveedor de ‘materia prima’ [...] Si se realiza una relectura, es parcial y en la mayoría de los casos por partes y en zonas que tienen alguna funcionalidad fonológica, pero no semántica. El texto es ‘recurso’ y ‘excusa’ para la enseñanza. Una vez ‘trabajado’ (desmembrado) no se vuelve a él. (p. 200).

El *decir* aborda las representaciones sociales sobre la lectura en la práctica docente. A los entrevistados, afirma la autora, les resultó complejo diferenciar lector y lector literario; advertir que leer es una práctica cultural, no es natural. En las entrevistas emerge también la asimilación entre lectura de palabras e imágenes, así como la asociación de lectura con “decodificación fonológica” (p. 207), entre otros aspectos. Identifica, además, “[...] obstáculos epistemológicos (Bachelard, 1988; Camilloni, 1997; Gerbaudo, 2006)” (p. 207), entre los cua-

les evidencia actividades asociadas a unidades no significativas de la lengua, las llamadas actividades de aprestamiento. La observación participante permite a Huespe advertir este tipo de propuestas en pizarrones y cuadernillos aparte. Y señala: “[...] el origen de esta situación se ubica en las experiencias iniciales con la alfabetización que tuvieron los docentes cuando eran niños [...] el resultado es una deriva metodológica que los lleva a la combinación desarticulada de enfoques tradicionales con nuevas perspectivas” (p. 227).

En cuanto al *hacer*, analiza allí los tipos de estrategias que emplean los docentes para abordar las “divergencias” que surgen en las prácticas. Mientras las estrategias no-resolutivas refieren al “aplicacionismo acrítico” (p. 212), aspecto que permite dar cuenta de lo observado, la presencia de secuencias que provienen de documentos ministeriales, las resolutivas refieren a las que simulan y ocultan prácticas (como el aprestamiento). Un tercer tipo de estrategias, de reinención, exponen “[...] cómo la resistencia se transforma en una respuesta creativa [...] una amplia capacidad de inventiva” (p. 219).

Cierre

Trabajos como el de la Dra. Huespe se configuran como pilares en la investigación en enseñanza de literatura en la escuela primaria, aportando conocimiento social a un área de vacancia. El libro, y la investigación previa, enlazan el panorama nacional con la situación provincial para indagar, en un tiempo casi real, la tonada escolar, el conjunto de decisiones que toman docentes de primer y segundo grado de tres instituciones de San Miguel de Tucumán para enseñar literatura en el proceso de alfabetización inicial.

La relevancia de este trabajo emerge en estas palabras: “Indagar la naturaleza de la práctica de enseñar, y los saberes que en ella se ponen en juego, nos permite definir y desarrollar propuestas formativas que preparen a los docentes para enfrentar con más herramientas los desafíos y las complejidades que asume la enseñanza en el presente” (p. 54).

Al incluir reflexiones sobre el proceso, la investigadora expone las dificultades, los aciertos y sus propios cambios. Esto, junto a la perspectiva desde la que trabaja, su amplia trayectoria profesional y su decisión de compartir este conocimiento en un formato de libro digital de acceso abierto y descarga gratuita, convierte al libro en una fuente de consulta precisa y una referencia inevitable. Tanto para quienes estén desarrollando investigaciones en el área como para quienes trabajamos en formación docente para el nivel, o para docentes que se desempeñan en primaria, este libro es una invitación a mirar, en tiempo real, nuestras prácticas y a reflexionar sobre el arte de enseñar literatura, sobre el arte de alfabetizar en la escuela primaria.