

ANÁLISIS DE UN MANUAL DE TEXTO: ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y CONCEPCIONES DE LITERATURA Y APRENDIZAJE¹

MARÍA FLORENCIA PUDDINGTON²

RESUMEN

En la actualidad, como desde hace más de 50 años, el uso de manuales de texto como base para la clase de lengua y literatura sigue siendo muy frecuente. Se trata de un material muchas veces condenado pero aun así perfectamente vigente en la vida escolar. Este trabajo propone una reflexión sobre uno de ellos: *Lengua y literatura I, Prácticas del lenguaje* es un manual de la colección Vale saber de la Editorial Santillana, para considerar qué idea de “lo literario” propone y qué perspectiva subyace en él respecto de cómo enseñar literatura.

PALABRAS CLAVE: MANUAL DE TEXTO – ENSEÑANZA DE LA LITERATURA – DIDÁCTICA – PRÁCTICAS DEL LENGUAJE – ESCUELA SECUNDARIA

¹ El presente escrito fue presentado como trabajo práctico final del seminario Didáctica de la literatura, dictado por la Dra. Carolina Cuesta, en el marco de la Maestría en Educación Literaria de la Universidad Nacional del Comahue.

² Licenciada y profesora en letras, por la UBA. Se desempeña como docente en el nivel medio y en la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional General Pacheco y en la Universidad Nacional General Sarmiento.

INTRODUCCIÓN

Lengua y literatura I, Prácticas del lenguaje es un manual de la colección Vale saber de la Editorial Santillana. Su primera edición es de 2019. Desde entonces, tuvo cuatro reimpressiones y actualmente se utiliza en escuelas de educación media de todo el país. Se corresponde con los núcleos de aprendizaje prioritario de 7mo y 1er año, dependiendo de la provincia. Este es uno de los materiales de uso frecuente por profesores de enseñanza de lengua y literatura en la Argentina. Como plantea Marta Negrín en su artículo “Los manuales como objeto de investigación”, el uso que se hace de ellos en el aula es muy variado y depende de las preferencias, la experiencia y del tiempo que dispone cada docente para la planificación de sus clases. Incluso, como aclara la experta, hay quienes prescinden del uso de cualquier material, privilegiando su independencia profesional para desarrollar sus propios materiales. Sin embargo, el manual de texto sigue siendo un material frecuente en el aula y un recurso que, muy a menudo, ordena y jerarquiza los contenidos a enseñar.

También de acuerdo a Negrín, el manual escolar ha sido juzgado como la “Materialización de las prescripciones curriculares, iniciador y reflejo de las prácticas de enseñanza, condenado como chivo emisario fácilmente enjuiciable o como arquetipo de modelos superados...” (p. 205). Esta reflexión refleja el interés que puede suscitar su análisis: Por un lado, un manual de texto es un objeto de mercado, y como tal, debe resultar atractivo para un público objetivo: los y las profesoras, que decidirán si es conveniente para utilizarlo con un grupo de alumnos. Se desprende de ello que los contenidos, la organización de las unidades, la selección de textos y temas, la metodología detrás de las actividades deben abarcar los intereses más o menos mayoritarios de este nicho en particular. A la vez, el libro de texto se sustenta en los contenidos propuestos en el diseño curricular, y con ello, es un buen reflejo de las últimas tendencias en el área de la didáctica específica de la lengua y de la literatura, y de las exigencias que el Estado establece para cada nivel educativo.

Por todo esto es que el presente trabajo se propone realizar un análisis reflexivo del manual en cuestión y comprender su organización y contenidos, en función de las líneas teóricas trabajadas en el seminario Didáctica de la literatura, con la salvedad de que se considerarán únicamente los temas y actividades vinculados con el área de literatura,

para simplificar el análisis y enfocarlo más concretamente a los temas vistos en este seminario.

Para organizar la exposición, se buscará responder dos preguntas fundamentales: ¿Qué idea de “lo literario” propone el manual? y ¿Qué perspectiva subyace en él respecto de cómo enseñar la literatura?

Para comenzar, es preciso describir la estructura del manual seleccionado para este análisis: El contenido está dividido en tres secciones, la primera, denominada LITERATURA Y CIUDADANÍA, que cuenta con 5 unidades y desarrolla una serie de temas relacionados con literatura y otros textos de divulgación. La segunda, denominada TEXTOS DE ESTUDIO, que incluye 3 unidades y expone las características de los textos orales y escritos que se utilizan en el ámbito escolar, la tercera; REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA ofrece reglas ortográficas y de puntuación y ejercicios para incorporarlas³.

Esta organización deja en claro la línea de trabajo que propone el libro, algo que podía anticiparse desde la tapa. La propuesta que como es de esperar está alineada con las directivas de los distintos ministerios provinciales, adopta centralmente un enfoque sociocultural, y está orientada a la enseñanza de las prácticas de la lengua, más allá de los textos considerados literarios. Por esto, se incluyen también otro tipo de producciones, atendiendo a la idea de que la lengua es una herramienta a través de la cual los individuos se insertan en su comunidad.

Ahora bien, centrándonos en la primera sección del libro, que es la que más extensión tiene y que abarca también más contenidos, resulta curiosa la división tajante que se observa entre los temas vinculados al área de la “Literatura” y los que en este manual se agrupan bajo el nombre de “Ciudadanía” (artículo periodístico, reglamentos de convivencia, entrevista, crónica, publicidad y propaganda). Es decir, que los temas que desarrolla cada unidad en una y otra sección son absolutamente independientes unos de otros, por lo que la combinación resulta algo superficial y arbitraria: No hay desde la estrategia didáctico-pedagógica ni desde las consignas que acompañan a las lecturas ni desde el contenido que desarrollan ambas partes, algún elemento que vincule los tipos de textos que conviven en la misma unidad (por ejemplo, en la Unidad 1, en el área de Literatura se trabajan el mito y la leyenda y en el área de Ciudadanía, se aborda la

³ Para comprender con mayor claridad esta descripción, al final de este trabajo puede consultarse el Índice y algunas páginas del manual analizado.

noticia periodística), ni se ofrece algún lineamiento que explique su coincidencia dentro de la misma unidad.

Estas decisiones no hacen solamente a la edición del libro sino que explican cuál es la concepción de “lo literario” y de la enseñanza de la literatura, respecto de otras formas de leer y escribir que se trabajan en el manual. Sin perder de vista que esta organización se corresponde directamente con el diseño curricular de al menos los distritos de provincia de Buenos Aires y CABA, se observa que en el recorrido que propone el libro, los contenidos quedan atomizados y aislados, y no se propicia el diálogo entre literatura y los otros discursos sociales, si se considera en coincidencia con Angenot (2013), que la literatura también es uno de ellos. Incluso, al englobarse las prácticas discursivas “no literarias” en torno al criterio de *Ciudadanía*⁴, pareciera estar estableciéndose directamente que “lo literario” no forma parte de los discursos sociales, que pertenece al orden de lo estético, desvinculado de todo aspecto social, ideológico o cultural del individuo. En este punto, el manual sostiene una “visión sacralizadora” de lo literario, que está por fuera de “lo real” en el que imperan los discursos sociales. Contradiendo incluso el propio enfoque sociocultural en el que se encuadra este manual, no se reconoce en la lectura literaria una práctica social situada e histórica (Cassany, 2006). También y en relación con lo anterior debería considerarse la decisión de enseñar literatura y lengua en instancias distintas de la clase, dado que, la organización del manual también propone una diferenciación categórica entre los saberes literarios y los conocimientos de la lengua. Ni siquiera se propicia una vinculación entre estos saberes en la *Unidad 3, De canciones y romances*, unidad que trabaja con poesía en cuyo caso, el peso de las formas y el uso del lenguaje, cobra especial relevancia y habilitaría particularmente un ida y vuelta entre los dos ejes sobre los que gravita la materia escolar. Vale aquí recordar las observaciones de Marta Negrín (2013) quien reflexiona acerca de la importancia de que los y las docentes se animen a “poner en cuestión certezas” recibidas, entre ellas la idea de que la enseñanza de la lengua y de la literatura ocurren en momentos distintos de la clase. El manual por sí solo no habilita este tipo de diálogos entre las dos áreas de la asignatura escolar, algo que podría hacerse incluso conservando la organización que ya está dada, pero remitiendo

⁴ Vale aclarar que, como se mencionó en la introducción, la distinción entre “Literatura”, “Ciudadanía” y “Textos de estudio” responde a la organización del diseño curricular, en donde ya se plantea esta diferenciación de tres unidades pedagógicas.

por ejemplo a las distintas secciones con llamadas en los márgenes, cuándo fuera apropiado y relevante u otras alternativas.

En cuanto a la selección de textos literarios que conforman el corpus reunido por los editores, predominan autores argentinos, originarios de las distintas regiones del país y especializados en literatura infantil y juvenil: Fabián Sevilla, Sandra Siemmens, Liliana Bodoc y otros⁵. La selección propone lecturas cortas, algunas de ellas, adaptaciones. Los textos elegidos denotan un vuelco hacia expresiones literarias consideradas más afines al público infanto-juvenil. Dado que el manual se corresponde con el primer nivel del secundario (o el último de la primaria), tal vez esta selección esté vinculada con el programa para el mejoramiento de la lectura que impulsa el Ministerio de Educación en todo el país y entre cuyos lineamientos está la organización de encuentros con escritores, tanto para los profesores como para los alumnos⁶. De hecho, una rápida consulta en internet permite evidenciar que de todos estos autores, aquellos que continúan activos, participan de encuentros y realizan conversatorios con chicos y chicas de estas edades en el contexto escolar. Por otra parte, la selección también refleja una “nueva mirada de la literatura sobre sí misma” (Robin, 2002), en el sentido de que reconoce una “alteración del objeto literario” al incorporar en él escritos que no se corresponden necesariamente con lo canónico, e introduce producciones que recuperan historias locales, o de orígenes no europeos, y otras más actuales de géneros populares o masivos como pueden ser el relato de aventuras, los microrrelatos, los cuentos destinados a público infantil, etc. Es decir que en el corpus de textos catalogados en este manual como “Literatura” se incorporan obras que se corresponden con lo que Robin denomina “el círculo amplio de la literatura” buscando heterogeneidad, diversidad y una vuelta a lenguajes e historias populares que generen mayor cercanía con el lector. Esto se corresponde también con el enfoque sociocultural de la didáctica de la literatura y el interés de romper la dicotomía existente entre las lecturas “libres” y aquellas que se realizan en el contexto escolar. Para ello, se busca entonces que la experiencia de lectura

⁵ Como se puede observar en el índice del manual incluido en el anexo, hay algunas excepciones como en el caso de la Unidad 4 en la que se trabaja el género novela a partir de fragmentos de *La isla del tesoro*, de Robert Louis Stevenson. Sin embargo, la proporción de autores argentinos respecto de algunos fragmentos como el mencionado es tan grande que sería extraño que no haya sido planificada dentro de la propuesta editorial del manual de texto.

⁶ La resolución está vigente desde 2008 y puede consultarse en: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2014/06/RESOL1044.pdf

en la escuela sea lo más parecida posible a la que se realiza de manera recreativa, en otros espacios (Nieto, 2018).

Ahora bien, considerando las consignas con las que se busca orientar la lectura de estos textos, se observa una prevalencia del cuestionario como actividad predilecta para la comprobación de conocimientos. Volviendo a las observaciones realizadas por Marta Negrín (2013) es evidente que en el manual las propuestas de cada unidad son estructuradas y sistematizadas: todas ellas siguen una misma secuencia, independientemente de los temas que se desarrollen en cada caso. La organización de la exposición podría resumirse de este modo: 1) Texto literario 2) Consignas de tipo cuestionario reunidas al pie de página bajo el título *Vale comprender ¡y más!* y orientadas a la comprobación de lectura 3) **Para saber más**. Exposición teórica breve de alguna cuestión relativa al género al que pertenezca el texto leído (contexto de producción, características, estructura, por ejemplo) 4) Consignas predominantemente de tipo cuestionario reunidas al pie de página bajo el título *Vale saber y hacer* 5) **Para saber más**. Desarrollo expositivo breve de otros aspectos relativos al género con el que se está trabajando. 6) Un nuevo cuestionario ubicado al pie de página bajo el título *Vale saber y hacer*.

Como cada unidad cuenta con dos lecturas, este mismo esquema se repite nuevamente para trabajar la siguiente obra, en cuyo caso, la organización y las propuestas de actividades no varían demasiado. Como se verá, la efectividad de estas tareas para ejercitar la capacidad crítica de los alumnos/as es variable.

De esta serie de ejercicios, el cuestionario de la sección *Vale comprender ¡y más!* que, como se mencionó acompaña al texto literario, propone como su nombre lo indica, una serie de consignas para comprobar la comprensión de la obra leída. Son consignas en las que se busca una reflexión sobre los temas del texto y por eso se pide explicar algún fragmento, caracterizar a los personajes, identificar núcleos narrativos, por ejemplo.

Nieto plantea en su trabajo acerca de las metodologías de la enseñanza de la literatura, que

el pedido de diseñar consignas de trabajo en el marco de las didácticas específicas constituye una tarea clave en la construcción de una metodología. En primer lugar, porque apunta a eliminar [...] la producción de actividades de acuerdo con las dinámicas de trabajo áulico automatizadas que encuentran en el cuestionario su concreción por excelencia. En segundo lugar, porque coloca al estudiante frente al desafío de formular con claridad una interpretación del texto literario (2019)

Si bien en este caso la recurrencia e insistencia en consignas de tipo pregunta que son bastante similares unas de otras en las diversas secciones mencionadas, no escapa a esta tendencia a la automatización, sí vale destacar que en muchos casos se orientan a lograr progresivamente una reflexión crítica sobre el texto leído. Entonces, en algunos casos se identifican –al decir de Nieto– “consignas deteccionistas”, cuyo objetivo es solamente la búsqueda de elementos en el texto, sin un interés interpretativo que dé valor a este ejercicio. Por ejemplo, en la Unidad 3, cuando para analizar las letras de canciones se pide: 2. *Determiná qué recursos poéticos se observan en estos versos de “Adiós”/ 3. Marcá en las canciones y con diferentes colores los siguientes recursos.* En cambio, en otros casos las consignas inducen al alumno/a a pensar estos recursos y características como soporte de un sentido general de la obra. Un ejemplo podrían ser las consignas que acompañan la lectura de “La miel silvestre”, en la segunda unidad del manual. En el punto 2 del cuestionario se pregunta: *a. ¿Cómo se describe a Benincasa? Subrayá en el texto las características que se detallan. / b. ¿Cómo es la relación del protagonista con el paisaje en el que ocurre el cuento? / Si pensamos que Benincasa remite a “Bien en casa” en italiano, cómo podés relacionar el apellido con lo que le sucede? Tené en cuenta tus respuestas en las actividades a y b.* Lo que se observa en este caso es que se busca, por un lado, detectar características o aspectos relevantes de la narración para construir una interpretación que agregue valor a la lectura. Por otra parte, cuando aparece la consigna de relación, que plantea un mayor nivel de complejidad, esta está apoyada en el recorrido previo realizado con las preguntas anteriores. De modo que se apunta a la lectura activa, la atención a los detalles y a la construcción del sentido, pero de un modo acompañado, evitando lo que para Nieto son las “consignas saturadas” con una demanda de varias operaciones cognitivas en simultáneo y por lo tanto, un elevado nivel de complejidad, considerando la edad y experiencia de los alumnos.

En las siguientes secuencias de actividades, denominadas *Vale saber y hacer*, se observa una mayor variedad en el tipo de consigna. A la consabida pregunta de desarrollo se adicionan actividades más dinámicas como: Buscar información en internet, numerar núcleos narrativos, completar cuadros de doble entrada y esquemas, preguntas de opción múltiple con justificación, ejercicios para discriminación de enunciados entre verdaderos y falsos, y otras en las que se formulan preguntas para conversar en grupo. Entonces, es evidente cierto interés por diversificar y renovar las tareas que motiven la

lectura interpretativa del texto literario. Para cerrar, se puede decir que aun cuando no son todo lo creativas y variadas que pudieran ser, las consignas que acompañan la lectura constituyen una secuencia y tienen un objetivo claro y preciso.

Por otra parte, habría que mencionar otro tipo de consignas que también forman parte de los cuestionarios de las secciones *Vale saber y hacer*. Podrían denominarse “consignas de invención” tomando los criterios propuestos por Nieto en su trabajo anteriormente citado. Para ver su funcionamiento, se tomará el siguiente ejemplo, correspondiente a la Unidad 4, que aborda el género de la novela: *A partir de lo leído, presenten qué características del protagonista de aventuras tiene Jim Hawkins. Elegí cómo resolver: - Escriban una descripción o retrato para presentarlo. -Elaboren ilustraciones con breves referencias para mostrar sus características. - Inventen el CV de Jim, en el que destaque su experiencia y sus habilidades, propias de un protagonista de aventuras.*

Es evidente el carácter lúdico de este tipo de tareas. En este caso hay una correspondencia directa con la propuesta de Nieto quien afirma que

“Aquí, las acciones no están orientadas al aprendizaje de interpretaciones, categorías teóricas ni a la identificación de elementos textuales en función de objetivos predeterminados. La lectura tiene aquí algo de lúdico y, si existe un objetivo a alcanzar, lo es en tanto objetivo de un juego” (2019; 23)

Se incorporan entonces consignas que alientan la escritura creativa y lúdica, con tareas que de todos modos articulan saberes previos, competencias de otras áreas, sin perder el diálogo con el texto literario.

Un último comentario corresponde a las actividades que apuntan a establecer conexiones entre los contenidos de la unidad y otras consumos culturales que realizan los alumnos/as. Así, por ejemplo para abordar el cuento de terror, se pide: “*Conversen entre todos: ¿qué lugares, cosas o situaciones les provocan miedo? / ¿Suelen leer cuentos, ver series o películas de terror? / ¿Qué creen que debe tener una historia de terror para generar miedo?*”. Si bien el manual de texto establece un límite muy claro entre lo que es literatura y lo que no lo es, y definitivamente no adhiere a la perspectiva planteada por Robin de entender otros fenómenos de la cultura de masas como objetos particulares que tienen maneras también particulares de “inscribirse en lo literario, producir algo literario o de pensar lo literario” (2002: 53), ejercicios como el mencionado dan cuenta de que la propuesta del manual no es indiferente a la existencia

de esos consumos y les otorga un valor –así sea solamente referencial– que los vuelve material de trabajo en el aula.

Queda por fuera de este análisis la figura del docente que hace uso del material en el aula. En definitiva es quien elige el manual de texto y también quien decide de qué modo aprovechará este recurso, que como se dijo, puede ser muy variado. Sin intención de desarrollar este tema en profundidad, vale recordar que si el manual es –como se dijo al inicio– el punto de confluencia entre los diseños curriculares y las preferencias de los docentes, también expresa las tensiones que subyacen en esta convivencia. Para Cuesta:

Sus "recortes", "montajes", "supresiones", "agregados" y "construcciones" develan esa zona de los saberes docentes que los saberes pedagógicos/didácticos rechazan en nombre del "rigor científico" de la última innovación en materia curricular o didáctica y que la mayoría de las veces esconden la necesidad de conservación de las retóricas apocalípticas sobre el estado actual de la enseñanza de la lengua y la literatura. o la lectura y la escritura. (2019:249)

Desde esta perspectiva entonces, el manual de texto es un recurso más al servicio del docente quien lo potencia al adaptarlo a las necesidades del aula, construyendo así su propia metodología y dando un sentido definitivo a este material.

CONCLUSIONES

Se ha visto entonces que el manual desde su organización y con respecto a la metodología planteada adopta el enfoque sociocultural. Desde este enfoque y considerando el objetivo de promoción e incentivo del interés por la lectura, la selección de textos de las distintas unidades resulta algo restringida y denota una “falta de confianza en el lector” (Negrín; 2011) para abordar textos de diverso nivel de complejidad. También se percibe cierta timidez para propiciar el vínculo entre las nociones de lengua y las de literatura, lo que lleva a desperdiciar oportunidades de poner en juego estos saberes en actividades de análisis literario o de escritura creativa.

Vale considerar, que el armado de un material para venta masiva, no puede contemplar realidades puntuales e individuales que, considerando a los jóvenes escolarizados de todo el país, pueden ser ampliamente diversas. Es por esto que, cualquiera fuera la propuesta que se ofreciera siempre resultaría insuficiente, incompleta, restrictiva. Aun así, es un material en el que se distingue una metodología de trabajo, que aporta innumerables tareas y que puede ser un complemento útil para una clase de literatura.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

ANGENOT, Marc (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 18-84.

CUESTA, Carolina (2019). “Capítulo 5. Tensiones entre saberes docentes y saberes pedagógicos/didácticos en la enseñanza de la lengua y la literatura”. *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente*. Problemas metodológicos de la enseñanza. Buenos Aires, Miño y Dávila/Unsam Edita, pp. 203-250.

NEGRIN, Marta (2011). “Formación de docentes y prácticas de enseñanza ¿qué puede aportar la didáctica de la lengua y la literatura?”, en Riestra, D. *Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Bariloche, UNRN, pp. 73-84.

NIETO, Facundo (2019). “¿Cómo enseñar literatura en la escuela secundaria? Notas para una metodología en construcción”. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. XVII N° 17, pp. 1-37.

NEGRIN, Marta (2009). “Los manuales escolares como objeto de investigación”. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. 6, Nro. 6, diciembre, General Pico, EdUNLpalm-Miño y Dávila, pp. 187-208.