

Martín Fierro en aulas de la escuela primaria

Martín Fierro in Elementary School Classrooms

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.006>

José María Gil

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina

 <http://orcid.org/0000-0002-1216-7110>
josemaria@gilmdq.com

Resumen

El objetivo de este trabajo es ofrecer los resultados de una investigación sobre la enseñanza de *Martín Fierro* en aulas de una escuela primaria. En la introducción se pasa revista a investigaciones recientes sobre la enseñanza de *Martín Fierro* en la escuela, lo cual permite no sólo ofrecer un panorama del estado de la cuestión sino también fundamentar la pertinencia y la originalidad de este trabajo. Luego se explica el desarrollo de una propuesta general para la enseñanza de la lengua a partir de la literatura, en la que se encuadra esta investigación. Dicha propuesta se sostiene en la idea de que la enseñanza de los textos literarios puede contribuir al desarrollo de la competencia lectora y aun de la competencia comunicativa en general. En la parte correspondiente a los materiales y métodos se expone el instrumento utilizado para evaluar la comprensión lectora en dos aulas de sexto año de una escuela primaria pública de una zona relativamente periférica de la ciudad de Mar del Plata, en Argentina. Ese instrumento, que incluye un pasaje del Canto V de la primera parte del *Martín Fierro*, sirvió para obtener trabajos de comprensión lectora de estudiantes de sexto año. Las producciones de los estudiantes se analizaron a partir de criterios de evaluación claramente definidos, con especial interés en la coherencia global. Los resultados ponen de manifiesto una variada serie de cuestiones, entre las cuales se destaca que el trabajo de lectura y análisis sostenido favorece enormemente la comprensión lectora de un

texto fundacional, pero de un alto grado de dificultad para niños y preadolescentes.

Palabras clave: literatura, lectura, comprensión, coherencia global, evaluación

Abstract

The aim of this paper is to offer the results of a research on the teaching of *Martín Fierro* in elementary school classrooms. The introduction reviews recent research on the teaching of *Martín Fierro* at school, which allows not only to offer an overview of the state of the art but also to support the relevance and originality of this work. Then, the development of a general proposal for language teaching based on literature, in which this research is framed, is explained. This proposal is based on the idea that the teaching of literary texts can contribute to the development of reading competence and even of communicative competence in general. In the part corresponding to materials and methods, we present the instrument used to evaluate reading comprehension in two sixth grade classrooms of a public elementary school in a relatively peripheral area of the city of Mar del Plata, Argentina. This instrument, which includes a passage from Chapter V of the first part of *Martín Fierro*, was used to obtain reading comprehension work from sixth grade students. The students' productions were analyzed on the basis of clearly defined evaluation criteria, with special interest in global coherence. The results reveal a wide range of issues, among which we highlight that the sustained reading and analysis work greatly favors the reading comprehension of a foundational text, but of a high degree of difficulty for children and preadolescents.

Keywords: literature, reading, comprehension, global coherence, evaluation

1. Introducción. *Martín Fierro* en las aulas

No habrá de decirse aquí que el *Martín Fierro* es el primer o el mejor libro argentino. Como sugiere Borges, las afirmaciones categóricas no revelan los senderos de la convicción sino los de la polémica. Pero sí habrá que reconocer que se lo ha canonizado como nuestro libro ejemplar. El mismo Borges llega a creer que su canonización puede ser una de las causas del devenir de nuestra historia, que habría sido otra (y mejor) si ese lugar lo hubiera ocupado, por ejemplo, *Facundo*. Así las cosas, la hipótesis “sociológico-literaria” de Borges es que la canonización de un libro ayuda

grandemente a configurar un imaginario social y, con ello, el devenir histórico.

La hipótesis contraria propondría una evolución sentido inverso. El imaginario social argentino consagró al *Martín Fierro* porque se ve representado en él, y el devenir de los hechos no puede depender jamás de un libro glorioso. Dicho de otro modo, los argentinos no somos como somos debido a que consagramos el *Martín Fierro*; sería más bien al revés: consagramos el *Martín Fierro* por nuestra forma de ser.

Pero tampoco habrá de discutirse aquí si Borges tiene razón o no. Quedará para otro trabajo la evaluación de estas dos hipótesis antagónicas. Lo que sí es cierto es que la canonización del *Martín Fierro* ha incidido para que se lo tomara en serio como un texto para leer y estudiar en la escuela. Así, por ejemplo, a mediados de 2022, el diario *La Nación* publicó una nota titulada “Cómo leer Martín Fierro en las escuelas, 150 años después”, en referencia a la edición de 1872. Entre varias recomendaciones, allí se rescata la posibilidad de empatizar con el gaucho perseguido injustamente y con el ejercicio irrenunciable de la libertad (Noejovich, 2022).

En los últimos años se registran numerosas, variadas y productivas investigaciones sobre la enseñanza del *Martín Fierro* en la escuela primaria y secundaria. Un panorama global servirá no sólo para dar cuenta del estado de la cuestión sino también para empezar a mostrar el carácter novedoso o innovador de la investigación aquí efectuada.

Una estrategia algo recurrente (como también viable y muchas veces eficaz) es la alusión a producciones de la cultura popular como vías de acceso a textos consagrados. En el marco del estudio del tópico “civilización versus barbarie”, el ingreso de las letras de “cumbia villera” (un género musical asociado a los sectores más vulnerables o estigmatizados) dio lugar a las voces de alumnos que apelaron a la condición de “lo negro” como diferencia étnica y cultural que define uno de los nudos en los que se entrama la experiencia nacional. El tratamiento de “lo negro” como indicador de pertenencia social, cultural y hasta económica en Argentina parece estar rodeado de casos de violencia,

olvidos deliberados, lucha de clases, proyectos de nación, temas obsesivos. En este estudio se concluye que “la enseñanza de la literatura, en suma, no está por fuera de este mismo nudo en que se entrama la experiencia nacional” (Dubin, 2023, p. 14). Estas cuestiones entran en contraste con lo que sería “una literatura que se pretende soberana, poderosa, representativa, canónica, que aspira a la universalidad, que es la literatura que mejor se lleva con las instituciones escolares”, un conjunto en el que se encontraría el *Martín Fierro* (Prado, 2019, p. 184).

En este contexto general de tensiones se da un doble movimiento de revalorización y devaluación de la literatura argentina. Por un lado, se la jerarquiza al ubicarla al lado de otras obras canónicas universales. Por el otro, se la desvaloriza cuando las propuestas curriculares oficiales de la Provincia de Buenos Aires (el distrito de mayor superficie y mayor población de Argentina) incluyen una media docena de textos de la literatura argentina del siglo XIX en tres ciclos educativos, entre ellos, el *Martín Fierro*. Esta reducción se explica en pos de priorizar la producción contemporánea (Pionetti, 2012). De algún modo, las nuevas propuestas curriculares parecen deslindarse de la fase fundacional de la literatura argentina, que “va desde la independencia hasta la consolidación de las primeras nacionalidades” (Núñez, 2001, p. 123).

No son pocas las propuestas que contemplan actividades concretas en el aula. En una de ellas se sugiere que, a pesar de que textos clásicos tienden a considerarse demasiado complicados o ajenos a la realidad del estudiante, constituyen recursos valiosos para trabajar contenidos socio-culturales y para desarrollar la empatía. Sobre esta base se propone una estimulante guía de lectura del *Martín Fierro* para estudiantes de español como lengua extranjera, aunque no se ofrecen los resultados de esa actividad (Freire, 2009). Hay también propuestas de actividades transversales para considerar problemas como la discriminación y la violación de derechos humanos en diferentes grados (Reyes, 2012).

Una investigación indaga cómo los estudiantes de un colegio secundario de La Plata (capital administrativa de la Provincia de Buenos Aires)

construyeron sentidos en torno al *Martín Fierro* por medio de la reescritura en otros géneros del discurso social (Sosa, 2015). Se les propuso a los estudiantes una consigna de escritura en la cual debían realizar una adaptación para niños de algunas situaciones del libro, lo cual conllevó el aprovechamiento de otros géneros culturales, por ejemplo, guiones de videojuegos y manga (historietas japonesas). La lectura del *Martín Fierro* desde los consumos culturales y desde nuevos lenguajes hizo posible el acceso a nuevas formas de leer y de escribir. Las experiencias y saberes de los alumnos permitieron conocer miradas alternativas sobre la construcción de conocimientos que “no responden a la escuela porque no los creemos como parte de la formación escolar de nuestros alumnos” (Cuesta, 2006: 63). Sin embargo, esos conocimientos están presentes y requieren atención desde la práctica docente, no sólo porque dan cuenta de los significados que reconocen y valoran los adolescentes, sino también son enriquecedoras y, al mismo tiempo, permiten que los estudiantes “tiendan lazos con aquella literatura canónica que creían que no tenía nada que ver con ellos” (Sosa, 2015, p. 16).

En esta línea de trabajo, cabe preguntarse, no sin optimismo, si “quizás sea todavía posible pensar la práctica docente como una intervención vanguardista capaz de lograr que William Shakespeare y Jorge Luis Borges se encuentren escandalosamente con Bob Dylan y Chico Buarque” (Nieto, 2010, p. 140). Después de todo, cada docente es autor del currículum (Gerbaudo, 2021: 13). Como podrá advertirse, el trabajo con lecturas contra-canónicas ofrece resultados promisorios y estimulantes para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura. Así, una investigación pone de manifiesto que a una estudiante no le gusta la idea de que una mujer gaucha no haga las “cosas de gaucho como Martín Fierro”. La intervención de esta alumna expone cómo el personaje de la mujer (“la china”) está restringido al espacio del hogar y no lleva adelante otras acciones en el espacio público, como sí las hace el gaucho varón. De esa forma logra poner en escena “una clave de lectura feminista” que es “inesperada para la lectura hegemónica aprendida en la universidad sobre este texto literario canónico” (Sardi, 2023, p. 227). No se busca con lecturas

contra-canónicas la cancelación de las interpretaciones, sino más bien discutir, interpelar, disputar los sentidos hegemónicos y dar lugar a lecturas no instituidas.

Otra lectura contra-canónica es la que proviene de la visión de comunidades socialmente vulnerables. En una aproximación a esas interpretaciones se pone en foco la lectura de un estudiante que desdeña la actitud para él pasiva u obediente que en ocasiones asume Martín Fierro, por ejemplo, cuando no reclama la paga del salario adeudado en el fortín. Por un lado, la puesta en valor del desacato a la autoridad se ve desalentada en la escuela. Por el otro lado, sin embargo, el comentario del estudiante para quien Fierro es en algún momento un sumiso que no se rebela ante la decisión del comandante o de juez permea la reflexión sobre las prácticas corruptas e injustas de los que mandan. Así, esta interpretación de la lectura del estudiante “rebelde” entra en relación directa con el significado global de denuncia del poema. “¿No puede ser esta una lectura extraordinaria de los sentidos previstos en los protocolos de lectura más tradicionales?” (Gómez, 2021, p. 415).

De manera comparable, una lectura contra-canónica puede denunciar que la voz de Fierro estigmatiza los significados asociados a la mujer. Por ejemplo, a la mujer la recluye al ámbito doméstico, lejos del ruido masculino, o la convierte en el origen de las malas acciones del varón, como se advierte en el relato de Cruz. Todo ello “ilustra la serie de sobreentendidos patriarcales de este texto escolarmente canónico y cuyo ‘desvelamiento’ podría convertirse en un tentador punto de partida para un proyecto de lectura significativa en clase” (Bonatto y Abel, 2017, p. 103).

Lo contra-canónico adquiere (mayor) sentido cuando se tienen en cuenta precisamente las lecturas consagradas. En esta línea, los continuos llamados a la enseñanza patriótica y el interés por la educación en contextos rurales favorecieron la representación del gaucho como arquetipo de la Argentina en las escuelas. De esta forma, la figura de Martín Fierro fue aprovechada para fortalecer el discurso ejemplar y patriótico (Casas, 2016). Así, por ejemplo, el folklorista Ismael Moya (1946) sintetiza

su concepción tradicionalista y pedagógica en un ensayo sobre el refranero del *Martín Fierro*. Esta intervención es un ejemplo claro de cómo los versos de *Martín Fierro* (en especial de la segunda parte) se reinterpretaron como una fuente de buenas enseñanzas, moralejas, recomendaciones, consejos y referencias puntuales a la sabiduría popular. Mediaciones como las de Moya sirvieron para reconvertir al “gaucho malo” en un maestro que enseñaba a los niños el amor a la patria (Casas, 2016, p. 19). La lectura “edificante” del gaucho como modelo de argentinidad parece apartarse de lo que sugería José Hernández en la *Carta aclaratoria* a José Zoilo Miguens, la cual suele publicarse como introducción a *El gaucho Martín Fierro*. En ella hay un doble retrato del gaucho porque responde a una doble mirada: la del civilizado que lo considera desde afuera y el bárbaro que se identifica con él (Matamoro, 2012, p. 77). En el marco de las interpretaciones históricas se ha propuesto trabajar con la formación historiográfica de docentes e investigadores para repensarla, re-significarla y someterla a preguntas que permitan ingresar a los problemas de otras disciplinas, como la literatura. En este contexto, una investigación propone la posibilidad de que el estudio de la producción de ideologías sociales en la Edad Media pueda llegar a traer una mirada renovadora a un tema ya tantas veces estudiado como las representaciones discursivas del *Martín Fierro* (Cuesta y Montengero, 2009).

Es de relieve otra investigación que da cuenta de las apropiaciones que realizan los adolescentes y los distintos conocimientos que entran en juego a la hora de construir sentidos. La investigación considera la lectura de distintas narrativas elaboradas a partir de una clase sobre el *Martín Fierro* por parte de una estudiante universitaria de Letras en una escuela secundaria técnica de la ciudad de Mar del Plata. Se concluye que el guión conjetural de una clase está abierto a los “imponderables” de la clase misma y que “la narrativa del encuentro que registre las voces y los sentidos que se articulan a través del intercambio oral y la confrontación entre estos textos abre un productivo camino que une escritura y práctica docente” (Hermida, 2017, p. 12).

Debe señalarse que hay investigaciones que cuestionan el supuesto de que *Martín Fierro* se enseña amplia y regularmente en las aulas de Argentina. Se registra pues una especie de paradoja entre el canon, bien conocido por los docentes y los investigadores, y lo que en efecto ocurre (o no ocurre) en las aulas. Una investigación de base etnográfica reporta que dos estudiantes de profesorado de la provincia de Misiones (en el Noreste de Argentina) se lamentan de no haber leído ni el *Martín Fierro*, ni *El matadero*, ni *La cautiva* en la escuela secundaria, mientras que otra lo hace porque no llegó en el transcurso de su escuela secundaria a leer un libro completo (Rubio, 2019, pp. 56-57). Las preguntas que surgen aquí son las siguientes: ¿por qué se lleva tan poca cantidad de textos literarios al aula?, ¿por qué se brinda tan poco espacio a la literatura contemporánea en la escuela secundaria?, ¿por qué sigue reproduciendo un modo de leer institucionalizado que, fundamentalmente y más allá de las coyunturas históricas, se caracteriza por “eludir el trabajo interpretativo”? (Rubio, 2019, pp. 69-70).

Sobre la base de una actividad con el canto VII de *El gaucho Martín Fierro*, se sugiere la confirmación de las dos hipótesis siguientes: (i) La lectura en voz alta por parte del docente favorece una mejor comprensión de los textos literarios; (ii) la lectura en voz alta es una práctica inclusiva. En lo referido a la comprensión, en especial en el caso de la literatura, hay significados alternativos, por lo cual el docente no tiene que guiar a los estudiantes hacia una lectura supuestamente correcta. En lo concerniente a la inclusión, los docentes encuestados en este trabajo manifestaron que la lectura en voz alta tiende a igualar, elimina barreras que se presentan al momento de enfrentarnos a un texto literario y permite trabajar en los escenarios más vulnerables, con múltiples diversidades. Una práctica tan antigua pero muchas veces descartada como la lectura en voz alta revela un cambio acaso inesperado en la enseñanza de la literatura, porque el primer acercamiento al texto no se contempla más como un acto individual y silencioso, sino que el docente aparece como un mediador cuya voz, cuyos gestos, cuyos desplazamientos y cuya *performance* coordinan la primera lectura, la comprensión y la aprehensión del texto literario, que así

llega a todos por igual en el contexto democrático del aula. Por otro lado, las encuestas efectuadas a los estudiantes revelan que una gran mayoría cree que puede comprender mejor los textos gracias a la lectura en voz alta que realiza el docente. Todas estas cuestiones permiten pensar que la oralidad debería reubicarse como uno de los pilares de una genuina educación inclusiva (Hoffstetter, 2022, pp. 245-246).

En este sentido resulta pertinente la evocación de docentes memorables como “la Señorita Anita”. Se trata de una experimentada maestra primaria que les mostraba a estudiantes universitarios de Córdoba cómo trabajaba con *Facundo* o *Martín Fierro*, desde el juego, desde el relato popular, en el patio de la escuela, en la canchita de fútbol de tierra seca. La Señorita Anita lograba que esos libros hasta entonces gloriosos, pero aún no vividos comprometieran a los estudiantes “en una experiencia de vida, histórica y localizada. Entonces, *Facundo* y *Martín Fierro* suspendían ese halo de *monumentos* literarios y se convertían en obras en las que podíamos descubrirnos desde un relato vital que incrustaba lo local en lo “nacional”, que enmudecía una “argentinidad” cristalizada para volverla popular y cotidiana” (Bocco, 2020, p. 4). El profesor a cargo de la asignatura, que había sido alumno de la Señorita Anita en la escuela primaria algunos años antes, se dejaba encantar con sus propios alumnos y la clase sobre *Martín Fierro* se convertía en un espacio compartido de conocimiento “desde un lugar personal y vital” (Bocco, 2020, p. 5).

Una estrategia como la lectura en voz alta es a veces consecuencia de un “incidente crítico”, como el caso de Soledad, quien en una escuela de los alrededores de la ciudad de La Plata tuvo que diseñar sus clases de *Martín Fierro* a partir de las carencias materiales de los estudiantes. Esta docente se topó frente a la necesidad de trabajar desde una forzosa lectura en voz alta del poema, lo cual podría haber sido una estrategia intencional, pero terminó siendo un desafío y una estrategia de resolución de problemas. La escucha del *Martín Fierro* por parte de los estudiantes pudo tener un alto impacto para buscar sentidos propios y para interpelar al objeto estético más allá de lo ya dicho sobre él (Mathieu y Blake, 2013).

La vigencia del *Martín Fierro* ha promovido también la reflexión sobre los materiales didácticos para la enseñanza de la literatura. Así, por ejemplo, tecnologías no digitales tan simples como un croquis o un mapa sirven para organizar los principales espacios en los que tiene lugar la trama de *Martín Fierro* (Gagliardi, 2017a). En un sentido comparable, se propone que en lugar de “enseñar con memes” a secas el *Martín Fierro*, para un objetivo de ese tenor debemos plantearnos “con qué memes enseñar” y a partir de todo ellos para qué y cómo hacerlo en el marco de la clase de literatura. El recurso didáctico no es, entonces, indiferente a la disciplina escolar (Gagliardi, 2017b). En una experiencia “transmedia” de Don Quijote y *Martín Fierro* los hipervínculos trasladaban a los visitantes fuera de los límites espaciales del centro cultural de la muestra para visitar distintas interpretaciones de los libros protagonizados por estos personajes, con especial énfasis en la convergencia de lenguajes (Salandro y Pozzoni, 2022).

Lo cierto es que, más allá de las lecturas canónicas o contra-canónicas, hegemónicas o contra-hegemónicas, de recursos tradicionales o de estrategias renovadoras, seguramente “lo más enriquecedor para un docente de Lengua y Literatura en plena época de adelantos tecnológicos constantes y apabullantes (...) de publicidad manipuladora, es que algunos alumnos se acerquen y digan: “*Señora, me gustó Martín Fierro, al final estaba bueno...*” (Ávalos, 2017: 17). Más allá de todo, no se ha renunciado, por suerte, a que *Martín Fierro* pueda ser para los chicos un libro agradable y, por qué no, a que también sirva para el aprendizaje de algo acerca de nuestro país, del resto del mundo y de nosotros mismos.

El *Martín Fierro* también es una plataforma valiosa para enseñar la coexistencia de macroestructuras textuales. Los docentes de lengua o literatura saben bien que no existe el significado del texto independientemente de la lectura. Más bien, ciertos elementos del texto evocan significados en las mentes de los lectores. Un aspecto fundamental del significado es la coherencia global, es decir, el significado del texto “como un todo” (Van Dijk, 2019).

Como los significados globales también se definen en la interpretación, es posible por ejemplo interpretar un texto como una narración y como una argumentación (Gil, 2020: 67-68). De eso se tratan la secuencia (1), que muestra que *El Gaucho Martín Fierro* puede leerse como una historia o una narración, y la (2), que da cuenta de cómo esa obra también puede interpretarse como una argumentación.

(1) *Introducción*: El gaucho Martín Fierro, padre de familia honesto y trabajador, es reclutado para ir a la frontera, adonde sufrirá humillaciones y torturas.

Nudo: Después de escapar, no encuentra a su familia, por lo cual se entrega al alcohol y a la violencia, y mata a dos hombres.

Desenlace: Perseguido por desertor y “gaucho malo”, se hace amigo de Cruz, y luego escapa con él a la tierra de indios.

(2) *Conclusión o tesis*: La opresión por parte del estado es horrible, destruye a las personas.

Fundamento: Significado global de la narración (todo lo que le ocurrió a Martín Fierro). Fue arrancado de su familia para servir al ejército. Lo humillaron y lo torturaron. Tuvo que escapar y ya no volvió a ver a su familia. Terminó reaccionando con violencia y se convirtió en otra persona, en un asesino.

Legitimidad (refuerzo o garantía del fundamento): Las personas quieren vivir libres y felices. Garantizar la libertad de las personas y generar condiciones para su felicidad deberían ser funciones del estado.

La multiplicidad y la variedad de significados no se reducen a los pasajes locales del texto literario o a textos breves, sino que también se ponen de manifiesto en el nivel global, es decir, en el significado del texto como un todo. Sobre la base de *Martín Fierro* puede mostrarse entonces la coexistencia de “macroestructuras textuales”. La posibilidad de reconocer esta multiplicidad es inherente al trato con los textos literarios y favorecerá el desarrollo de la competencia lectora y de la competencia comunicativa (Gil, 2020, p. 67).

La presente investigación sobre *Martín Fierro* en las aulas de la escuela primaria constituye un aporte más en el estado de la cuestión aquí descrito. Sin embargo, constituye una novedad porque se trata de un ejemplo concreto de desarrollo en el aula con niños de 11 y 12 años de la escuela primaria.

2. Problema y antecedentes. Sobre la enseñanza de la lengua a partir de la literatura

Esta investigación se desarrolló en el marco de un proyecto individual del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET), con el objetivo de diseñar y evaluar una propuesta para la enseñanza de la lengua a partir de la literatura. La propuesta general tiene como fin que los estudiantes no sólo desarrollen la competencia lectora y la competencia comunicativa, sino que también puedan experimentar el placer de la lectura. Ese trabajo terminó plasmándose en un libro titulado *Una propuesta para la enseñanza de la lengua a partir de los textos literarios* (Gil 2022a).

La propuesta desarrollada contempla aprendizajes fundamentales, listas de lecturas, cronogramas, secuencias de contenidos (con los textos literarios como eje), ejemplos de pruebas y criterios de evaluación para todos los cursos de la escuela primaria y secundaria.

Antes de su aparición como libro, el esbozo de esa propuesta fue evaluado por 47 (cuarenta y siete) docentes de diversos niveles educativos y procedencias de Argentina según siete variables diferentes. Más allá de la naturaleza cualitativa de esta investigación, las cifras y los porcentajes permiten sugerir que las 47 entrevistas efectuadas ofrecen una aceptable representatividad de los docentes que trabajan en la enseñanza de la lengua en Argentina. En este contexto, a estos 47 docentes se les pidió que contestaran las siguientes dos preguntas sobre la propuesta curricular para la enseñanza de la lengua a partir de los textos literarios:

- (1) ¿Es una propuesta pertinente?

(2) ¿Es una propuesta viable?

Con respecto a la pregunta (1), la totalidad de los entrevistados respondió que la propuesta sí es pertinente. De manera más precisa, 26 entrevistados (55%) consideraron de forma explícita que una propuesta para la enseñanza de la lengua a partir de los textos literarios sería “deseable”, “recomendable” o “preferible”, mientras 21 (45%) dijeron de forma explícita que una propuesta de este tipo es “necesaria”. En ningún caso se registró que los textos literarios no fueran considerados importantes para la enseñanza de la lengua.

Por su parte, las respuestas a la pregunta (2) mostraron diferencias sustanciales, porque sólo 9 entrevistados (19%) consideraron que la propuesta podía ser viable para su propio caso o para la institución en la que trabajan. Sin embargo, 31 entrevistados (66%) entendieron que la propuesta no sería viable a pesar de su pertinencia, mientras que 7 entrevistados (15%) no se expidieron de forma definitiva.

La causa por la cual los 31 entrevistados (las dos terceras partes de ellos) consideran que la propuesta evaluada no es aún viable resulta de algún modo previsible. Estos docentes coinciden en señalar que a muchos estudiantes les falta desarrollar su competencia lectora a causa de una formación deficiente en los años previos de escolaridad.

El primer balance en torno a los resultados de estas entrevistas que la propuesta de un currículum de lengua cuyo eje sea la literatura, con una secuencia de lecturas bien definidas para cada uno de los niveles educativos, gozó de una completa aceptación. El segundo balance da cuenta de una situación algo paradójica.

Aunque la propuesta goza de aceptación, se la considera poco o nada viable a causa de la falta de competencia lectora de los estudiantes, que (paradójicamente) es un problema que la propuesta busca solucionar.

La conclusión de esta etapa de la investigación, reseñada en Gil (2022b), es que las entrevistas efectuadas por medio de la observación participante revelan que una propuesta sistemática de lecturas como medio para la

enseñanza de la lengua a lo largo de todo el ciclo educativo parece no sólo pertinente sino también recomendable. Sin embargo, esas mismas entrevistas revelan que la implementación de una propuesta semejante resulta en algunos casos poco o nada viable a causa de la falta de competencia lectora de los estudiantes y que esa falta de competencia lectora se debe a falencias arrastradas desde los niveles anteriores.

Parece que estamos pues ante un círculo vicioso. Por un lado, la enseñanza de textos literarios complejos es pertinente porque apunta a desarrollar la competencia lectora. Sin embargo, esta enseñanza no podría implementarse porque los estudiantes no han desarrollado la competencia lectora. Puede sugerirse que es necesario empezar a romper ese círculo a partir del primer año de la escuela primaria, con lecturas de calidad sostenidas que acompañen el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Una propuesta de enseñanza de los textos literarios a partir de la literatura tendría como fin que los niños y adolescentes no sólo desarrollen la competencia lectora, sino que también desarrollen la competencia comunicativa en general y que puedan experimentar el placer de la lectura. La meta de una enseñanza de la lengua que se sostenga en el estudio de los textos literarios no es formar una sociedad de autores literarios, sino formar lectores y hablantes competentes en todas las funciones del lenguaje.

3. Una propuesta concreta: Materiales y métodos en torno a la enseñanza de Martín Fierro en una escuela “periférica” de Mar del Plata

La propuesta completa desarrollada en Gil (2022a) contempla aprendizajes fundamentales, listas de lecturas, cronogramas, secuencias de contenidos (con los textos literarios como eje), ejemplos de exámenes y criterios de evaluación para todos los cursos de la escuela primaria y secundaria. Se señaló recién que tanto la idea de un currículum de lengua cuyo eje sea la literatura como la idea de secuencias de lecturas bien definidas para cada uno de los niveles educativos gozaron de muy buena aceptación. También se señaló que los 47 (cuarenta y siete) profesionales del área de letras de

los niveles primario, secundario, terciario y universitario a quienes se entrevistó consideraron de manera favorable estas dos propuestas para la enseñanza de la lengua: (1) que haya un currículum de lengua a partir de los textos literarios, (b) que se expliciten secuencias de lecturas para cada año de la escuela primaria y secundaria. Las entrevistas quedaron registradas como archivos de audio, archivos de texto y notas a partir de videollamadas e interacciones presenciales. Los 47 informes de los docentes e investigadores que evaluaron la propuesta en términos de su pertinencia y su viabilidad se correlacionan con diversas variables institucionales, laborales, sociales, culturales y geográficas.

En virtud de esos informes no sólo se contemplaron juicios sobre la pertinencia y la viabilidad de la propuesta, sino que también se recibieron observaciones sobre problemas concretos de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, por ejemplo, la falta de saberes previos, las dificultades de atención, el escaso o nulo respaldo de ciertos entornos, etc. En este sentido, la propuesta fue especialmente bien valorada en la Escuela Provincial de Educación Primaria N° 28 “Víctor Mercante”, de Mar del Plata. Antes de la versión final (que se terminó plasmando en el libro) la propuesta estuvo disposición de directivos y docentes para que ellos consideraran si se podían poner en práctica algunos de sus aspectos. La recepción fue tan positiva que, durante el segundo semestre de 2021, se pudo implementar uno de los aspectos de la propuesta en un curso de sexto año del turno mañana y en otro curso de sexto año turno tarde, en ambos casos con la participación de las maestras a cargo de ambos grados.

Así pues, las evaluaciones de los docentes e investigadores se analizaron en términos de sus juicios acerca de la pertinencia y la viabilidad de la propuesta, y también se registraron observaciones espontáneas acerca de otros temas de interés. El análisis de las evaluaciones conceptuales por parte de docentes e investigadores permitió efectuar ajustes en la propuesta. Por ejemplo, gracias a las evaluaciones de las docentes de la Escuela N° 28 se corrigieron o se perfeccionaron algunos aspectos didácticos.

La propuesta para la enseñanza de la lengua a partir de la literatura en todos los niveles no podría implementarse en un único ciclo lectivo, como

2021. Sin embargo, lo que sí resultó posible y aun necesario fue pensar en cómo podían ponerse en práctica y evaluarse algunos de sus aspectos. Así fue que se evaluó cómo enseñar el *Martín Fierro* en sexto año de la escuela primaria. La implementación didáctica de una de las instancias de la propuesta se llevó a cabo precisamente en la Escuela Provincial de Educación Primaria N° 28 “Víctor Mercante”. La escuela, sita en la calle Etchegaray N.° 840, se ubica en el barrio “Las Américas”, en una zona relativamente periférica de Mar del Plata, a unos dos kilómetros hacia el noroeste de la conocida “Rotonda del Gaucho”, en la intersección de la Ruta 226 y la Avenida Juan B. Justo. A esta escuela asisten mayormente niños del barrio y cercanías y según los informes de las docentes, algunos de ellos se encuentran en situación de vulnerabilidad.

Se puso en práctica un mismo aspecto de la propuesta en dos aulas de sexto año de dos turnos diferentes de la Escuela N° 28. Antes de la puesta en práctica hubo una serie de encuentros preliminares en los que se trabajó con el proyecto “Don Quijote en la Escuela 28”. Esos encuentros, que tuvieron lugar entre julio y agosto de 2021, sirvieron no sólo para colaborar con el proyecto de la escuela sobre “el respeto, la tolerancia y la diferencia”, sino que también fue una estrategia muy adecuada para entrar en contacto directo con los estudiantes de sexto año. En este sentido, se prepararon recursos didácticos y motivacionales complementarios, entre ellos un video con secuencias destacadas de la historia de Don Quijote. Es pertinente señalar que estas clases preparatorias también colaboraron con el regreso pleno y cuidado a las clases presenciales después de la cuarentena de 2020.

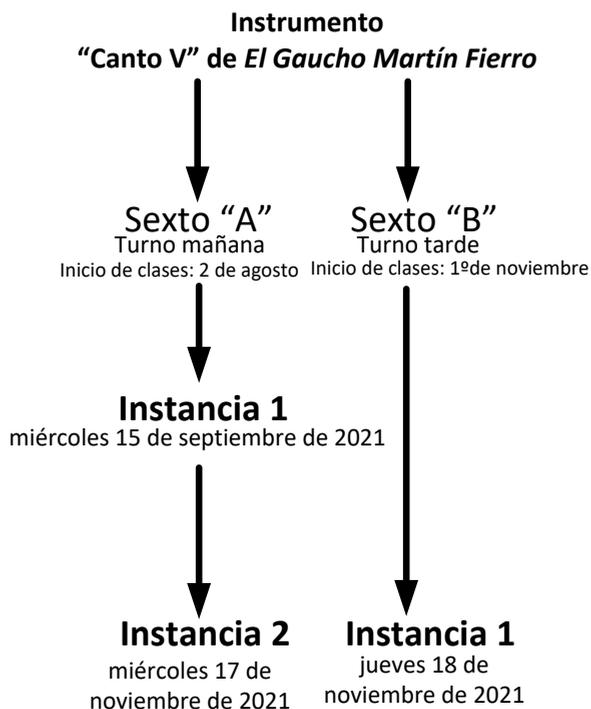
Para la puesta en práctica de un aspecto puntual de la propuesta se trabajó en colaboración con las dos maestras de los dos cursos de sexto grado. Se consideró que la enseñanza de *Martín Fierro* es pertinente porque se trata de uno de los textos fundacionales de la literatura argentina. Para el acompañamiento de las clases se diseñó un video sobre la primera parte del *Martín Fierro* y también un video sobre la segunda. Estos recursos contribuyeron muy favorablemente a la motivación de los alumnos.

Así, entre los meses de septiembre y noviembre de 2021 los alumnos de sexto del turno mañana se dedicaron a la lectura, el análisis y el comentario

de las dos partes del *Martín Fierro* como una de sus tareas regulares en Lengua. La lectura en voz alta, la explicación y la respuesta a las consultas estuvieron a cargo del investigador, con la presencia de las docentes responsables en el aula.

Los estudiantes de sexto de la mañana completaron durante ese período actividades orales y escritas. Para la evaluación del proceso de aprendizaje se trabajó con un instrumento de evaluación en virtud del cual estos mismos alumnos de sexto del turno mañana desarrollaron actividades de comprensión lectora y de escritura a partir del canto V de la primera parte, en el que se narra el altercado de Martín Fierro con el centinela italiano en el fortín.

Figura 1. Esquema de la implementación del instrumento de investigación en los dos grupos. Elaboración original del autor



Ese instrumento fue implementado al comienzo y al final de las clases sobre *Martín Fierro* en el curso de sexto año del turno mañana. Por otro lado, ese mismo instrumento fue implementado en un encuentro individual y aislado en el sexto año del turno tarde, curso que trabajó con *Martín Fierro* en los meses de noviembre y diciembre. El esquema la de Figura 1 (página anterior) da cuenta de esta metodología.

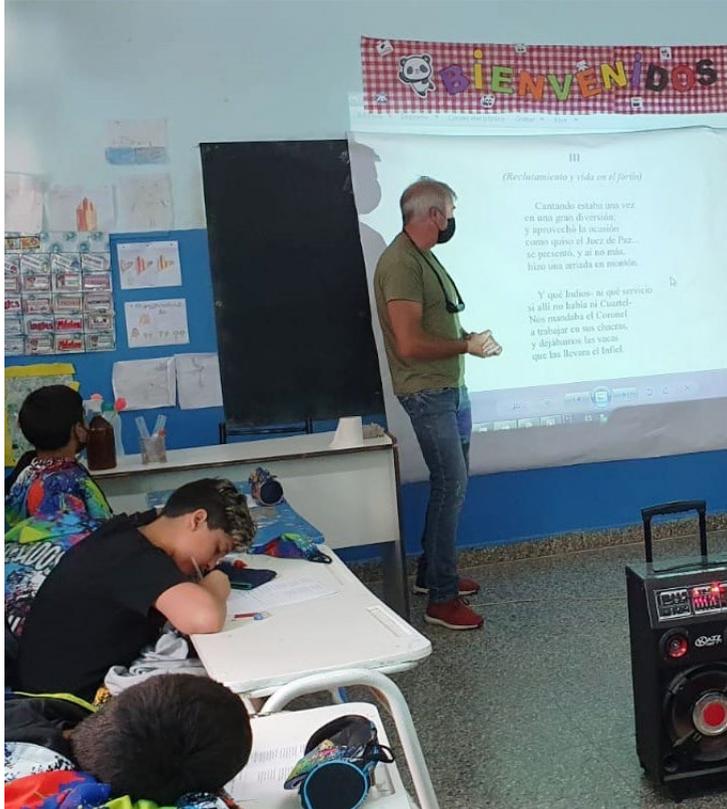
Con ello se buscó, entre otras variables, identificar diferencias en los resultados de la comprensión lectora en función de aspectos como la continuidad de las clases y el tratamiento sostenido de un tema. De manera promisorio, la puesta en práctica de una instancia de la propuesta permite sugerir que la enseñanza de un texto complejo a alumnos de la escuela primaria es no sólo absolutamente viable y pertinente, sino también productiva y desafiante.

Es importante señalar que el proyecto se presentó ante la comunidad educativa como un trabajo avalado por el CONICET y que tanto los docentes como los padres contaron con la información que aquí se expone. Toda esta información previa sirvió para entusiasmar a los docentes y a los alumnos y para estimular su compromiso para con las actividades en el aula. En este sentido, se hizo explícito ante la comunidad educativa que la enseñanza de un texto literario fundacional y complejo como *Martín Fierro* no sólo contribuye al desarrollo de la competencia lectora y de la competencia comunicativa, sino que también pone en contacto a los niños con una historia intensa y atractiva, que además puede llegar a permitir que conozcamos algo de nuestro país y hasta de nosotros mismos.

Los estudiantes de sexto de la Escuela 28 del curso de 2021 cumplían once o doce años a lo largo del ciclo lectivo. En su gran mayoría no habían tenido contacto con el *Martín Fierro*. La clase de presentación con Sexto “A”, del turno mañana, que tuvo lugar el 2 de agosto, se pudo comprobar que tenían noticia de los gauchos, entre otras cosas porque cerca de la escuela hay un famoso monumento en una rotonda ubicada en la intersección de la Avenida Juan B. Justo y el comienzo de la Ruta Provincial 88. Cuando se les preguntó por *Martín Fierro*, la primera respuesta que se registró por

parte de alguno de ellos fue que se trataba del premio entregado a los “mejores programas de la televisión”. (En efecto, en Argentina se entrega un premio anual a los programas de TV cuyo nombre es “Martín Fierro”. Como diría Borges, la gloria es una forma de incomprensión, tal vez la peor). A continuación, la imagen 1 ilustra un momento de la clase con la sexta división del turno tarde.

Imagen 1. Clase sobre Martín Fierro en Sexto “B”, turno tarde. Imagen original del autor



Con el objetivo de evaluar algún aspecto de la pertinencia y la viabilidad de la enseñanza de *Martín Fierro* a estudiantes de sexto año de la escuela primaria se diseñó entonces el instrumento de evaluación recién mencionado y se lo implementó en el contexto de las clases regulares. Aquí

debe recordarse que el investigador asumió la coordinación de la clase con el acompañamiento de la docente responsable del grado. Se efectuó una lectura en voz alta y comentada de la primera y segunda parte del libro, acompañada de la proyección de los videos especialmente preparados para tal fin y que incluyen pasajes de la película *Martín Fierro* de 1968, dirigida por Leopoldo Torre Nilsson. A continuación, la imagen 2 ilustra otro momento de la clase con la sexta división del turno tarde.

Imagen 2. El investigador y estudiantes en el aula de Sexto "B", turno tarde. Imagen original del autor



Se reproduce a continuación el instrumento con el que se trabajó. Como podrá observarse, presenta seis estrofas del Canto V de la primera parte, en las que se narra el conocido altercado de Fierro con el centinela "gringo". Fierro regresa al fortín; el centinela napolitano no le entiende lo que dice y a causa del miedo y la borrachera le dispara; por este incidente Fierro termina estaqueado.

Al fragmento le siguen cinco preguntas abiertas orientadas a evaluar la comprensión del texto.

Instrumento de trabajo

Un episodio de *Martín Fierro*

1	Jamás me puedo olvidar lo que esa vez me pasó. Dentrando una noche yo al fortín, un enganchao que estaba medio mamao allí me desconoció.	4	Cuanto me vido acercar « <i>Quenvivore</i> »... preguntó, « <i>Qué víboras</i> » -dije yo- « <i>Ha-garto</i> » -me pegó el grito: y yo dije despacito « <i>más lagarto serás vos</i> ».
2	Era un gringo tan bozal que nada se le entendía. ¡Quién sabe de ande sería! Tal vez no juera cristiano, pues lo único que decía, es que era <i>pa-po-litano</i> .	5	Ay no más, ¡Cristo me valga! Rastrillar el jusilsiento. Me agaché, y en el momento el bruto me largó un chumbo. Mamao, me tiró sin rumbo que si no, no cuento el cuento.
3	Estaba de centinela y por causa del peludo verme más claro no pudo y esa jue la culpa toda. El bruto se asustó al ñudo y fui el pavo de la boda.	6	Por de conta, con el tiro se alborotó el avispero. Los oficiales salieron y se empezó la junción. Quedó en su puesto el nación y yo fi al estaquiadero.

- ¿Quién cuenta el episodio? (Valor de la actividad: 1 punto)
- En la estrofa 4, ¿por qué no se entienden bien los protagonistas? (Valor de la actividad: 1 punto)
- ¿Qué significan los últimos dos versos de la estrofa? (Valor de la actividad: 1 punto)
- Contá el episodio con tus propias palabras. (Valor de la actividad: 5 puntos)
- ¿Qué te parece que sintió el protagonista con todo lo que pasó? Y vos, ¿qué sentiste? (Valor de la actividad: 2 puntos)

Lo que sigue es la clave de evaluación implementada en la corrección y el análisis de los trabajos de los estudiantes.

Clave de evaluación de la competencia lectora

Qué se evalúa. Competencia lectora

1. El reconocimiento de información pertinente y localizada.
2. La asignación de coherencia global.
3. La apreciación personal o la valoración estética.

Respuestas posibles para las preguntas

- a. ¿Quién cuenta lo que pasó? (El “narrador”): Martín Fierro/un gaucho/un soldado/un hombre que estaba en el fortín. Puntaje máximo de la actividad: 1 punto.

Palabras del texto que sirvan para entender el modo de hablar del narrador. Dentrando, bozal, ande, juera, pa-po-litano, peludo, jue, ñudo, lagarto, jusil, chumbo, mamao, de conta, junción, fi, estaquiadero.

- b. En la estrofa 4, ¿por qué no se entienden bien los protagonistas? No se entienden bien porque hablan lenguas diferentes. Puntaje máximo de la actividad: 1 punto.
- c. ¿Qué significan los últimos dos versos de la estrofa 5? El centinela disparó borracho y por eso no acertó el tiro contra Martín Fierro. Puntaje máximo de la actividad: 1 punto.

(Puede redactarse en primera persona: El guardia me tiró cuando estaba borracho y por eso no me pegó).

- d. Contá el episodio con tus propias palabras. Puntaje máximo de la actividad: 5 puntos.

Un ejemplo posible: “Martín Fierro regresa de noche al fortín. El centinela no lo reconoce y le ordena que se detenga. Como es italiano, Martín Fierro no lo entiende y el centinela le dispara. El centinela no le acierta el disparo porque está borracho, pero todos despiertan y los jefes castigan a Martín Fierro en el estaqueadero”.

Prueba de comprensión: Se identifican los núcleos de esta secuencia por medio de verbos:

- i. Martín Fierro y el centinela no se entienden.
- ii. El centinela dispara.

- iii. Martín Fierro se salva del disparo.
- iv. Los jefes lo castigan.

Asignación de puntaje

5 puntos: Se reconocen al menos tres de las cuatro secuencias y se las relaciona de forma coherente. El resumen da cuenta completa de la estructura global del episodio.

4 puntos: Se reconocen al menos dos de las cuatro secuencias y se las relaciona de forma coherente. El resumen da cuenta de la estructura global del episodio.

3 puntos: Se reconoce al menos una de las cuatro secuencias, lo cual cuenta como una interpretación coherente en términos globales.

2 puntos: Se reconoce al menos una de las cuatro secuencias y ello cuenta como una interpretación coherente en términos globales.

1 punto: Se reconoce algún aspecto que pone de manifiesto la interpretación local de algún pasaje del episodio.

Sin puntaje: No hay respuesta o la respuesta no da cuenta ni siquiera de la interpretación local de algún pasaje del episodio.

- e. ¿Qué pensás de lo que le ocurrió al protagonista que cuenta la historia?
Puntaje máximo de la actividad: 1 punto.

Se espera una valoración coherente en torno a alguno de estos aspectos:

La injusticia padecida por Martín Fierro.

Las dificultades de la comunicación o los problemas generados por ella.

Se asignará puntaje por alguna interpretación creativa y no prevista en ninguno de los puntos anteriores.

A continuación, en la Tabla 1, se enuncian los criterios de evaluación de la producción escrita para las preguntas (e) y (d), correspondientes al resumen y la apreciación personal.

Tabla 1. Criterios de evaluación de la producción escrita para las preguntas (e) y (d).
Elaboración original del autor.

Concepto	Puntaje	Análisis de la producción escrita
Sobresaliente	9 a 10	<p>La presentación es adecuada. La caligrafía es legible. Su diseño es prolijo. Se distinguen claramente el título y los párrafos.</p> <p>No hay errores de ortografía ni de puntuación, o hay solo unos pocos.</p> <p>El texto tiene coherencia local. Las oraciones están bien construidas y se relacionan entre sí. La puntuación se usa de forma correcta y hay un uso apropiado de conectores. Se manejan datos pertinentes y no hay repeticiones innecesarias, ni ambigüedades o imprecisiones que obstruyan la comprensión.</p> <p>El texto manifiesta consistencia léxica. las palabras elegidas deben ser las apropiadas para una tarea escolar formal. Se evitan las expresiones vulgares a menos que sirvan a fines precisos, como caracterizar el discurso de una persona o un personaje.</p> <p>El texto tiene coherencia global. Es coherente como un todo. Su estructura general resulta comprensible ya en una primera lectura. Esta estructura global puede ser narrativa, descriptiva, argumentativa o conversacional. También puede haber textos con estructuras complejas o combinadas.</p> <p>El texto revela algún nivel de creatividad o de elaboración personal bien definido e identificable, que va más allá de la adecuada interpretación de la consigna y de la correcta organización del texto.</p>
Muy bueno	6,7 a 8,9	<p>La presentación es adecuada. La caligrafía es legible. Su diseño es prolijo. Se distinguen claramente el título y los párrafos.</p> <p>Hay pocos errores de ortografía y de puntuación.</p> <p>El texto tiene coherencia local. Las oraciones están bien construidas y se relacionan entre sí. La puntuación se usa de forma correcta y hay un uso apropiado de conectores. Se manejan datos pertinentes y no hay repeticiones innecesarias, ni ambigüedades o imprecisiones que obstruyan la comprensión.</p> <p>El texto manifiesta consistencia léxica. las palabras elegidas deben ser las apropiadas para una tarea escolar formal. Se evitan las expresiones vulgares a menos que sirvan a fines precisos, como caracterizar el discurso de una persona o un personaje.</p> <p>El texto tiene coherencia global. Es coherente como un todo. Su estructura general resulta comprensible ya en una primera lectura. Esta estructura global puede ser narrativa, descriptiva, argumentativa o conversacional. También puede haber textos con estructuras complejas o combinadas.</p> <p>En el texto puede llegar a advertirse algún nivel de creatividad o de elaboración.</p>

<p>Bueno</p>	<p>5,6 a 6,6</p>	<p>La presentación es adecuada. La caligrafía es legible. Su diseño es prolijo. Se distinguen claramente el título y los párrafos.</p> <p>Hay pocos errores de ortografía y puntuación o bien son numerosos, pero no llegan a obstaculizar la coherencia del texto.</p> <p>El texto tiene coherencia local. Las oraciones están bien construidas y se relacionan entre sí. La puntuación se usa de forma mayormente correcta y por eso se entiende la conexidad entre las oraciones. Se manejan datos pertinentes. Las repeticiones innecesarias, las ambigüedades o imprecisiones que pueda haber no obstruyen la comprensión.</p> <p>El texto manifiesta consistencia léxica. las palabras elegidas deben ser las apropiadas para una tarea escolar formal. Se evitan las expresiones vulgares a menos que sirvan a fines precisos, como caracterizar el discurso de una persona o un personaje.</p> <p>El texto tiene coherencia global. Es coherente como un todo. Su estructura general resulta comprensible ya en una primera lectura. Esta estructura global puede ser narrativa, descriptiva, argumentativa o conversacional. También puede haber textos con estructuras complejas o combinadas.</p>
<p>Alcanza objetivos mínimos</p>	<p>3,3-5,5</p>	<p>La presentación como poco mínimamente es adecuada. La caligrafía es bastante legible. Su diseño es aceptable. Mayormente se distinguen el título y algunos párrafos.</p> <p>Hay pocos errores de ortografía y puntuación o bien son numerosos, pero no llegan a obstaculizar la coherencia básica del texto.</p> <p>El texto tiene coherencia local básica. Las oraciones están bastante bien construidas y se relacionan entre sí. La puntuación se usa de forma mayormente correcta y por eso se entiende la conexidad entre las oraciones. Se manejan datos pertinentes. Las repeticiones innecesarias, las ambigüedades o imprecisiones que pueda haber no obstruyen la comprensión.</p> <p>El texto manifiesta consistencia léxica. las palabras elegidas deben ser las apropiadas para una tarea escolar formal. Se evitan las expresiones vulgares a menos que sirvan a fines precisos, como caracterizar el discurso de una persona o un personaje.</p> <p>El texto tiene coherencia global. Es coherente como un todo. Su estructura general resulta comprensible ya en una primera lectura. Esta estructura global puede ser narrativa, descriptiva, argumentativa o conversacional. También puede haber textos con estructuras complejas o combinadas.</p>

No alcanza aún los objetivos mínimos	0-3,2	<p>La presentación no llega a ser adecuada.</p> <p>Los errores de ortografía y de puntuación son numerosos u obstaculizan la posibilidad de que los textos tengan algún nivel de coherencia básica.</p> <p>El texto prácticamente no tiene coherencia local. Las oraciones no están bien construidas o no se relacionan entre sí. La puntuación no se usa de forma correcta y por eso no se entiende la conexidad entre las oraciones. No se manejan datos pertinentes. Las repeticiones innecesarias, las ambigüedades o las imprecisiones obstruyen la comprensión.</p> <p>El texto manifiesta una consistencia léxica mínima. Las palabras elegidas no son de todo apropiadas para una tarea escolar formal.</p> <p>El texto no tiene o apenas tiene coherencia global como consecuencia de las fallas de los puntos anteriores o porque no se lo puede entender como totalidad.</p> <p>La falta de desarrollo de la escritura revela deficiencias a superar o aprendizajes que todavía no se desarrollaron y sobre los cuales las docentes deberán trabajar para que el niño pueda llegar a estar en condiciones producir textos con un mínimo de coherencia en el contexto del aprendizaje de la lectoescritura y del desarrollo de la competencia lectora y de la competencia comunicativa.</p>
--------------------------------------	-------	---

1. Aplicación del instrumento: Resultados

Los estudiantes de Sexto “A”, del turno mañana, hicieron las actividades del instrumento en dos ocasiones. En la primera instancia, el 15 de septiembre de 2021, habían terminado de leer y analizar *El Gaucho Martín Fierro*, de 1872, y llevaban poco más de un mes de lecturas y comentarios en clase.

En la segunda instancia, el 17 de noviembre, recién habían terminado de leer la *Vuelta*, de 1879, y ya llevaban más de tres meses de contacto con el libro. Las actividades se efectuaron como tareas propias de la clase de Lengua y se corrigieron y evaluaron según los criterios enunciados en el inciso 3 sobre materiales y métodos. Los resultados obtenidos en las dos instancias aparecen detallados en las Tablas 2 y 3. Los números en la primera columna corresponden a los estudiantes. Por ejemplo, el estudiante número 1 de la Tabla 3 es también el estudiante número 1 de la Tabla 2, y así. Los estudiantes 15 y 16 no estuvieron presentes en la segunda instancia, mientras que el estudiante 17 no estuvo presente en la primera.

Tabla 2. Resultados del trabajo con el instrumento en la instancia 1 de sexto "A".
Elaboración del autor.

Est "A"	Actividades					Total (10)
	a(1)	b(1)	c(1)	d(5)	e(2)	
1	1	1	0.5	2	0	4.5
2	1	1	0.5	1	1.5	5
3	1	1	0.5	0	1.5	4
4	1	0.5	0.5	0	0	2
5	1	1	0	0	1	3
6	0	0	0	0	0	0
7	1	1	0	2	0	4
8	1	1	0	2	0	4
9	1	1	0.5	2	1	5.5
10	0	0	1	0	1	2
11	1	0.5	0.5	0	1	3
12	1	0.5	0.5	0	1	3
13	1	1	0	0	0	2
14	1	1	0.5	0	1	3.5
15	1	0	0	2	1	4
16	1	1	1	2	0	5
Pr	0.87	0.72	0.38	0.81	0.62	3.40
Suma total						54.5
Promedio del grupo						3.40

Tabla 3. Resultados del trabajo con el instrumento en la instancia 2 de sexto "A". Elaboración del autor.

Est "A"	Actividades					Total (10)
	a(1)	b(1)	c(1)	d(5)	e(2)	
1	1	1	1	4	1	8
2	1	1	1	3	2	8
3	1	1	1	3	1	7
4	1	1	1	2	1	6
5	1	1	1	4	1	8
6	1	1	1	4	1	8
7	1	1	1	3	0	6
8	1	1	0.5	2	1	5.5
9	1	1	1	2	1	6
10	1	1	1	3	1	7
11	1	1	1	0	1	4
12	1	1	1	3	0	6
13	1	1	1	1	1	5
14	1	1	0.5	2	1	5.5
17	1	1	1	1	1	5
Pr	1	1	0.93	2.47	0.93	6.33
Suma total						95
Promedio del grupo						6,33

Los resultados ponen de manifiesto una notable mejora en las producciones de los estudiantes después de dos meses de trabajo en clase. Cabe señalar que, si bien ellos ya habían realizado la actividad, los estudiantes no necesariamente recuerdan con todo detalle lo que han trabajado antes. También debe destacarse que, en la segunda instancia, hicieron las actividades del instrumento sin haber recibido una explicación detallada sobre ese canto, sino que las resolvieron a partir de sus lecturas sobre la totalidad del libro.

La metodología implementada involucraba la hipótesis de que un trabajo regular y sostenido de lecturas iba a generar progresos en la comprensión lectora. De manera puntual, se manejó la hipótesis de que se iban a producir mejoras en la comprensión global, algo que efectivamente ocurrió. En la columna, correspondiente a la actividad (d), que pide un resumen del pasaje, los resultados son notablemente mejores en la segunda instancia (Tabla 3) que en la primera instancia (Tabla 2).

A modo de control y comparación se implementó el instrumento con los estudiantes de Sexto “B”, de turno tarde, quienes llevaban unas dos semanas de trabajo con la lectura de Martín Fierro. La Tabla 4 muestra que los resultados son bastante comparables a los obtenidos en la primera instancia de Sexto “A”.

Tabla4. Resultados del trabajo con el instrumento en la instancia única de Sexto “B”.
Elaboración del autor.

Est “B”	Actividades					Total (10)
	a(1)	b(1)	c(1)	d(5)	e(2)	
1	1	0.5	1	0	0	2.5
2	1	1	1	0	0	3
3	1	1	1	0	0	3
4	1	0.5	1	0	0	2.5
5	1	0.5	1	0	0	2.5
6	1	1	1	0	1	4
7	1	1	1	0	1	4
8	1	0.5	1	2	1	5.5
9	1	0.5	1	3	1	6.5
10	1	0.5	0.5	0	0	2
11	1	0.5	1	2	1	5.5
12	1	1	1	0	0	3
13	1	1	1	0	0	3
14	1	0.5	1	0.5	1	4
15	1	0.5	1	0	1	3
Pr	1	0.7	0.95	0.5	0.45	3.6
Suma total						54
Promedio del grupo						3.60

A continuación, en la Tabla 5, se comparan de los resultados en las actividades particulares y el promedio final de dichas actividades en las dos instancias de Sexto “A” y la instancia única de Sexto “B”. Puede observarse la notable mejora en las producciones de los estudiantes, en especial en la actividad (d), en la que dan cuenta de la coherencia del texto como un todo por medio de un resumen “con sus propias palabras”.

Tabla 5. Comparación de los resultados en las actividades particulares y del promedio final en las dos instancias de Sexto “A” y la instancia única de Sexto “B”. Elaboración del autor

Concepto	Sexto “A” instancia 1	Sexto “B” instancia 1	Sexto “A” instancia 2
Actividad (a)	0.87/1	1/1	1/1
Actividad (b)	0.72/1	0.7/1	1/1
Actividad (c)	0.38/1	0.95/1	0.93/1
Actividad (d) Resumen	0.81/5	0.5/5	2.47/5
Actividad (e) Valoración	0.62/2	0.45/2	0.93/2
Promedio final del grupo	3.40/10	3.60/10	6.33/10

La Tabla 6, por último, brinda información sobre el desempeño de los estudiantes. Queda allí manifiesto que en la segunda instancia hubo una mejora significativa en las actividades.

Tabla 6. Comparación de las notas finales de los estudiantes en las dos instancias de Sexto “A” y la instancia única de Sexto “B”. Elaboración del autor

Concepto	Sexto “A” instancia 1	Sexto “B” instancia 1	Sexto “A” instancia 2
Sobresaliente 9 a 10	0	0	0
Muy bueno 6,7 a 8,9	0	0	6 estudiantes / 40%
Bueno 5,6 a 6,6	0	1 estudiante / 6.66%	4 estudiantes / 26.66%
Alcanza objetivos mínimos 3,3-5,5	8 estudiantes /50%	5 estudiantes / 33.34%	5 estudiantes / 33.34%
No alcanza aún objetivos mínimos 0-3,2	8 estudiantes /50%	9 estudiantes / 60%	0
Total	estudiantes /100%	15 estudiantes /100%	15 estudiantes /100%

A modo de ejemplo pueden analizarse las diferencias cualitativas de las producciones de los estudiantes 1 y 6 de Sexto “A” en la primera y la segunda instancia. Las imágenes 3 y 4 muestran el trabajo del estudiante 1 en la primera y en la segunda instancia respectivamente.

Imagen 3. Trabajo del estudiante 1 de Sexto “A” en la primera instancia. Imagen original del autor.

a. ¿Quién cuenta el episodio?

QUIEN CUENTA EL EPISODIO ES EL GAUCHO.

b. En la estrofa 4, ¿por qué no se entienden bien los protagonistas?

POR QUE, ESTA HABLANDO UN GAUCHO Y SE PARECE QUE HABLA EN OTRO IDIOMA.

c. ¿Qué significan los últimos dos versos de la estrofa 5?

SE PARECE QUE ESTA POR TIRAR TIROS.

d. Contá el episodio con tus propias palabras.

DICE QUE EL GAUCHO NUNCA SE OLVIDO DE LO QUE PASO ESA NOCHE. ERA UN GRINGO TAN BOZAL QUE NADA SE LE ENTENDÍA.

e. ¿Qué te parece que sintió el protagonista con todo lo que pasó? Y vos, ¿qué sentiste?

En la primera instancia, ante la consigna de contar la historia con las propias palabras la respuesta fue la siguiente:

Ejemplo 1 (resumen del estudiante 1 de Sexto “A” en la primera instancia).

Dice que el gaucha nunca se olvido de lo que paso esa noche. Era un gringo tan bozal que nada se le entendía.

El Ejemplo 1 no es un buen resumen, aunque el texto manifiesta un mínimo nivel de coherencia porque recupera una secuencia local desde la perspectiva del escritor. El Ejemplo 2, en cambio, que aparece también en la imagen 4, constituye un resumen bastante mejor que el anterior.

Imagen 4. Trabajo del estudiante 1 de Sexto "A" en la segunda instancia. Imagen original del autor.

a. ¿Quién cuenta el episodio?
MARTIN FIERRO

b. En la estrofa 4, ¿por qué no se entienden bien los protagonistas?
ESTA HABLANDO EN ITALIANO

c. ¿Qué significan los últimos dos versos de la estrofa 5?
EL ESTABA BORRACHO.

d. Contá el episodio con tus propias palabras.
EL GUARDIA ESTABA BORRACHO, Y LE DISPARO.
EL RUIDO ESPANTO A TODA LA GENTE,
Y MARTIN FIERRO FUE AL ESTAQUIADERO.

e. ¿Qué te parece que sintió el protagonista con todo lo que pasó? Y vos, ¿qué sentiste?
BIEN, POR QUE ES MUY EMOCIONANTE.

Ejemplo 2 (resumen del estudiante 1 de Sexto "A" en la segunda instancia).

El guardia estaba borracho, y le disparo. El ruido espanto a toda la gente, y Martín Fierro fue al estaquiadero.

Aunque el Ejemplo 2 no menciona que Martín Fierro y el centinela no se entienden, sí se reconocen otros núcleos narrativos fundamentales y se los relaciona de forma coherente: que el centinela está borracho y por eso

dispara, que Martín Fierro se salva del disparo y que los jefes lo castigan. A diferencia del Ejemplo 1, que apenas identificaba un núcleo narrativo y se aferraba a la reproducción de algunos, el Ejemplo 2 da cuenta de la coherencia del texto como un todo por medio de oraciones globales que sintetizan la información fundamental. Más allá de los errores ortográficos y de puntuación, el Ejemplo 2 cuenta de forma correcta de qué se trata el fragmento del Canto V que aquí se ha analizado.

Por su parte, en la imagen 5 se muestra que el estudiante 6 de Sexto “A” dejó sin responder la actividad 5 en la primera instancia.

Imagen 5. Trabajo del estudiante 6 de Sexto “A” en la primera instancia. Imagen original del autor

a. ¿Quién cuenta el episodio?
VIO AL VORACHO Y DISPARO

b. En la estrofa 4, ¿por qué no se entienden bien los protagonistas?
VIO AL VORACHO Y DISPARO

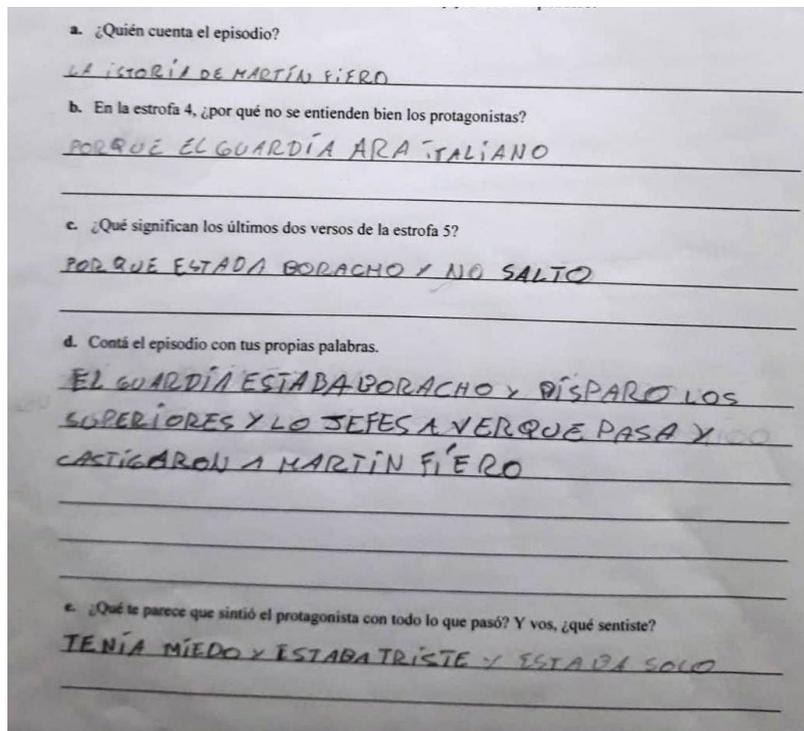
c. ¿Qué significan los últimos dos versos de la estrofa 5?

d. Contá el episodio con tus propias palabras.

e. ¿Qué se parece que sintió el protagonista con todo lo que pasó? Y vos, ¿qué sentiste?

En cambio, la imagen 6 permite advertir que la segunda producción de este estudiante constituye un muy buen ejemplo de asignación de coherencia global. El ejemplo 3 reproduce este último trabajo.

Imagen 6. Trabajo del estudiante 6 de Sexto "A" en la segunda instancia. Imagen original del autor



Ejemplo 3 (resumen del estudiante 1 de Sexto "A" en la segunda instancia)

El guardia estaba borracho y disparo. Los superiores y los jefes a ver que pasa y castigaron a Martin Fiero.

Aun a pesar de los errores ortográficos y de la omisión del verbo "fueron" antes de "a ver", el ejemplo 3 es desde luego mejor que la respuesta nula de la primera versión. Otra vez se manifiesta la secuencia narrativa integrada por el disparo del guardia ebrio, la aparición de los jefes y el castigo a Fiero, que dota de coherencia al fragmento analizado en el canto V.

En síntesis, los resultados exhiben una notable mejora en las producciones de la segunda instancia de la actividad, después de una lectura y un análisis

sostenido de un libro muy desafiante y muy complejo para estudiantes de once y doce años.

Conclusiones

El análisis de los datos de la investigación sobre la enseñanza de Martín Fierro en aulas de la escuela primaria permite ofrecer las siguientes conclusiones. Todas ellas son pertinentes para la enseñanza de la literatura misma y para el desarrollo de la competencia lectora y de la competencia comunicativa en general.

1. La lectura en voz alta y comentada es un recurso tan antiguo como eficaz para captar la atención de los estudiantes y para poder ofrecer una lectura completa y profunda de textos literarios complejos. Sin ese recurso, textos como el *Martín Fierro* resultarían inaccesibles para niños de la escuela primaria.
2. La lectura sostenida y el análisis textual contribuyen a que los estudiantes logren mejoras sustanciales en las actividades de comprensión y producción textual. Resulta claro que los resultados de las actividades en la segunda instancia de Sexto "A" son mejores que los de la primera instancia. Por su parte, las producciones del grupo de control, de una única instancia, son comparables a las de la primera instancia del grupo que trabajó de forma sostenida y continua con la lectura de Martín Fierro a lo largo de tres meses.
3. Más allá del estado de la cuestión, del problema, de los materiales y los métodos y de los resultados, el trabajo real en el aula muestra que se puede enseñar un texto al mismo tiempo tan estimulante y tan difícil como *Martín Fierro*. La lectura en voz alta y comentada y la lectura sostenida llevan a que los alumnos se comprometan en el trabajo interpretativo. Ese trabajo es un primer e imprescindible paso para que ellos puedan desarrollar la competencia lectora y la competencia comunicativa general y también para que puedan llegar a disfrutar los textos.

Referencias

- Ávalos, M. J. (2017). La lectura del Martín Fierro en el aula. En: Gómez Romero, F. (comp.) Martín Fierro, dos jornadas. Memoria de las IV y V Jornadas de Promoción, Investigación y Debate del Universo del Martín Fierro. Municipalidad de Ayacucho, 11-17.
- Bocco, A. (2020). La Señorita Anita: reflexiones y experiencias para pensar la enseñanza de la literatura argentina. *El Toldo de Astier*, 11 (20-21), 2-9.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12104/pr.12104.pdf
- Bonato, V. y Abel, S. (2017). El *Martín Fierro* de José Hernández y *La metamorfosis* de Franz Kafka desde una perspectiva de género. Dos registros de clase. En V Sardi (ed.) *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria: prácticas generizadas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp.93-110). Grupo Editor Universitario.
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.907/pm.907.pdf>
- Casas, M. E. (2016). Martín Fierro para la niñez argentina: la pedagogía del Gaucho en la escuela primaria. *Actualidades Investigativas En Educación*, 16(2), 1-22.
<https://doi.org/10.15517/aie.v16i2.23932>
- Cuesta, C. (2006): *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Libros del Zorzal.
- Cuesta, V. y Montenegro, F. (2009) Literatura e Historia. Su enseñanza desde un enfoque que resignifica los estudios historiográficos: Una mirada a las representaciones discursivas del *Martín Fierro*. *VII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*, 18, 19 y 20 de mayo, La Plata.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3532/ev.3532.pdf
- Dubin, M. (2023). ¡Arriba las manos de todos los negros! Revisiones de la enseñanza de la literatura entre la gauchesca y la cumbia villera. *Dar a Leer. Revista de Educación Literaria*, 1, 4-15.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16909/pr.16909.pdf
- Freire, M. (2009). De la literatura a la lengua y la cultura (y viceversa). Actas de las Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea. Universidad de Sofía. 165-176.
- Gagliardi, L. (2017a). Materiales didácticos para lengua y literatura: diseño y experiencias. En *I Jornada de Diseño y Narrativas Digitales. Experiencias y casos para el aprendizaje*, La Plata, 28 de octubre.
- Gagliardi, L. (2017b). Memes en la clase de Lengua y Literatura. Qué, para qué y cómo. *Convergencias. Revista de Educación*, 3 (5). 25-49.
- Gerbaudo, A. (dir.) (2021) *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Universidad Nacional del Litoral.

Gil, J. M. (2020). Sobre el valor de la literatura para la enseñanza de la lengua. *Prometeica. Revista De Filosofía Y Ciencias*, (21), 57-72. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2020.21.9962>

Gil, J. M. (2022a) *Una propuesta para la enseñanza de la lengua a partir de los textos literarios*. Mar del Plata: Juliana Burgos Editora. <https://drive.google.com/file/d/1hH2Hz6r-67-mTyjXqWN5Ow5rQQc6UwOQ/view>

Gil, J. M. (2022b) La enseñanza de la lengua a partir de los textos literarios como posible vía de solución a la falta de competencia lectora. *Revista de Educación y Pensamiento*, 29, 30-36. <https://educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaey/article/view/151/138>

Gómez, M. N. (2021). Lecturas bárbaras: Una aproximación a modos de leer literatura en comunidades urbanas socialmente vulnerables. En: Cañón, M. y Hermida, C. *La literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*. Universidad Nacional de Mar del Plata; 394-420.

Hermida, C. (2017). "En rodeo ajeno". Narrativas sobre la lectura de *Martín Fierro* en la escuela secundaria. Segunda *Fábrica de Ideas (Historias y prácticas)*. *Narrativas, (auto) biografías y pedagogía: otra manera de conocer, decir y hacer las experiencias de formación*. Universidad Nacional de Mar del Plata, 1-12. <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/fabricadeideas/2fi2017/paper/view/2472/932>

Hoffstetter, I. (2022). La lectura en voz alta en la enseñanza de la literatura: ¿Una práctica inclusiva?. En: Palmucci, D. (coord,) *Actas de las VIII Jornadas de Investigación en Humanidades*. Editorial de la Universidad Nacional del Sur (Ediuns), 235-247.

Matamoro, B. (2012). Martín Fierro, una cosa de hombres. *Cuadernos Hispanoamericanos* 2012, 745-746.

Mathieu, C. y Blake, C. (2013). Enseñanza de la lengua y la literatura: Una mirada desde la escritura de las prácticas. En V. Sardi (coord.), *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras*. EDULP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.349/pm.349.pdf>

Moya, I. (1946). El refranero de Martín Fierro. En *El Monitor de la Educación Común* (pp. 51-73). Ministerio de Educación de Argentina.

Nieto, F. (2010). Escuela media, canon y consumos culturales. Reflexiones en torno a las últimas décadas de educación literaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 7, 123-142.

Noejovich, S. (2022). Cómo leer Martín Fierro en las escuelas, 150 años después. La Nación (23 de julio de 2022). <https://www.lanacion.com.ar/ideas/como-leer-martin-fierro-en-las-escuelas-150-anos-despues-nid23072022/>

Núñez, G. (2001). Historia de la educación literaria en el mundo hispánico. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 613-614, 123-128.

Pionetti, M. (2012). De la historia literaria a otra cosmovisión: leer literatura argentina en la escuela actual. *Estudios de Teoría Literaria*, 2 (1).

Prado, E. (2019). De la Ley al Texto, de ABBA a *El Principito*. Entrevista con Daniel Link. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 8 (4), 180-190.

Reyes, C. R. (2012) Derechos humanos y Literatura. La discriminación en diferentes épocas y géneros. Propuestas didácticas a partir de Martín Fierro y “La siesta del martes” de G. Márquez. *Synapsys*, 95-103.

Rubio, L. (2019). Enseñar literatura en la escuela secundaria. *Prácticas de Enseñanza en juego*, 1(1), 53-72.

Salandro, J. M. y Pozzoni, E. O. (2022) Revisitando a don Quijote y Martín Fierro en época de pantallas: apuntes sobre una experiencia transmedia en el XVI Festival Cervantino de Azul. *Boletín SIED*, 6, 74-83. <https://revista.mdp.edu.ar/boletin/article/view/76/78>

Sardi, V. (2023). Educación Sexual Integral (ESI) a demanda: Articulaciones entre la escuela secundaria y la formación docente universitaria. En A. Birgin (Comp.), *Formación de docentes de escuela secundaria. Reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI*. (pp. 227-256). Buenos Aires : Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.6232/pm.6232.pdf>

Sosa, M. (2015). En la búsqueda de nuevos sentidos sobre Martín Fierro: Hacia una recontextualización a partir del cómic, los videojuegos y el manga. *El Toldo de Astier*, 6 (11), 10-22. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6940/pr.6940.pdf

Van Dijk, T. (2019). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Routledge.

Nota biográfica

José María Gil es Profesor en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP, Argentina), investigador de posgrado de la Universidad de Birmingham, Inglaterra (con beca del British Council), doctor en Filosofía por la Universidad de La Plata (Argentina) e investigador postdoctoral de la Universidad Rice, EE.UU. (con beca *Fulbright*). Ejerció la docencia en la escuela primaria, en la secundaria y en la universidad, tanto en grado como en postgrado. Gracias a diversas becas y subsidios internacionales, trabajó en Inglaterra, México, Italia, EE.UU., China, Uruguay y Perú. Tiene más de cien trabajos publicados sobre lingüística, filosofía de la ciencia y educación, entre ellos más de sesenta artículos en revistas con referato indexadas. Es profesor titular concursado de Lógica y Taller de Tesis en el Departamento de Filosofía de la UNMDP e investigador independiente del Consejo

Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET). En la actualidad investiga la enseñanza de la lengua a partir de la literatura con especial dedicación a los textos de Borges en la escuela secundaria. Dirige además el proyecto interdisciplinario “Dialéctica virtuosa de la educación”, en virtud del cual coordina varios convenios internacionales de docencia, investigación y desarrollo.