

Teresa Colomer. (1995). Aula de Innovación Educativa. [Versió electrònica]. Revista Aula de Innovación Educativa 39

La construcción de un nuevo modelo de enseñanza literaria

Teresa Colomer

Es bien sabido que la década de 1970 sumió a la enseñanza de la Literatura en una crisis profunda y duradera sobre sus objetivos y métodos. Para salir definitivamente de esta situación es preciso restablecer de nuevo un consenso generalizado sobre "qué es enseñar Literatura". Para ello hay que ponerse de acuerdo, en primer lugar, sobre las líneas de progreso de la competencia literaria de los alumnos y sobre el nivel al que deben llegar éstos en su etapa educativa. En segundo lugar, sobre qué función social cumple la enseñanza de la Literatura en nuestras sociedades actuales. Y en tercer lugar, sobre qué actividades de mediación de los enseñantes favorecen el progreso previsto. O dicho de otro modo, hay que partir del acuerdo sobre qué itinerario seguir, por qué vale la pena seguirlo, a partir de qué tipo de textos y a través de qué actividades.

El progreso del aprendizaje literario

El inicio de la educación literaria puede verse a simple vista en la escena habitual de un adulto y un niño mirando un cuento ilustrado (Cuadro 1). En esa situación se producen, efectivamente, aprendizajes esenciales para la recepción literaria. Que los libros proporcionan un placer compartido socialmente no es, sin duda, el menor de ellos. Pero además se descubren cuestiones tan básicas como el hecho de que al iniciar una historia el mundo se ficcionaliza y se suspende la percepción habitual de la realidad para adentrarse, con los personajes, en un mundo imaginario donde existe un tiempo y un espacio propios del texto y donde pueden pasar cosas distintas de las habituales, si bien siempre sujetas a reglas de verosimilitud narrativa. La forma como el adulto ayuda a ver el cuento, sus comentarios, sus exclamaciones o su lectura del texto va mostrando al niño cómo la literatura apela a nuestra implicación emotiva, interroga nuestra realidad desde la del libro, establece relaciones entre los elementos aludidos que se traducen en diferentes estructuras narrativas o poéticas, se apoya en los detalles para construir el sentido global y utiliza una forma de hablar distinta de la empleada en la vida cotidiana.

Cuadro 1

Ana: - *iLa pequeña Wuli!* (↓)

Madre: - ¿Quién está aquí, en la cubierta?

Ana: - La pequeña Wuli y su mamá.

Madre: - Qué contenta se ve Wuli aquí, con su mamá, ¿verdad? -Abre el cuento-.

Ana: - La casa de Wuli.

Madre: - ¿Cuál es la casa de Wuli?

Ana: - Ésta.

Madre: -Sí, pone ¡MIAUU! (Lee) "Su madre era una gata siamesa y su padre un gato de azotea, sin nombre ni dueño." ¿Sabes qué es dueño?

Ana: - ¿Qué?

Madre: - De quién es el gato.

Ana: - Laura tiene un gato.

Madre: - Es una gata. Pero no tiene gatitos, ésta sí, mira los gatitos aquí. Pobre Wuli, era la más pequeña, ¿eh?

Ana: - ¿Por qué?

Madre: - Porque siempre andaba despistada y comía poco.

Ana: - Pero después no.

Madre: - No, después se espabila mucho. Mira la caja donde viven. Está en la habitación de los niños porque se ven muchos juguetes.

Ana: (Pasa la mano por la página) ¡Todo esto de juguetes!

Madre: - ¡Cuántos juguetes! Hay un caballo...

Ana: - Un teléfono... (Enumeran los juguetes uno tras otro).

Madre: - ¿Qué hacen los gatitos?

Ana: (Señalando) Quiere salir.

Madre: - ¿Te parece que podrá salir? (Lee).

"Pero tantas veces como lo probaron acabaron cayendo y rodando dentro de la caja"

Ana: - No puede.

Madre: - No, aún es demasiado pequeño.

Al otro extremo de la escolarización se halla un adolescente que se implica, interroga y construye el texto con esos mismos mecanismos básicos aprendidos en la primera infancia, pero con un mayor dominio de las convenciones literarias y con mucha más experiencia de vida y de lectura. Su interpretación puede ahora, por ejemplo, apreciar de forma consciente la intención de los elementos constructivos de la obra literaria y puede comprenderlos en un grado elevado de su posible complejidad constructiva; puede utilizar conocimientos sobre el uso de esos elementos en la tradición literaria y puede relacionar la obra con su contexto de creación para aumentar su propia capacidad de comprensión y de placer.

La primera cuestión que hay que plantear en la enseñanza de la Literatura es la representación mental de ese itinerario, el acuerdo básico sobre cómo tirar del hilo sin menoscabo de aspectos fundamentales (por ejemplo, del interés de los alumnos por establecer este tipo de comunicación social) y sobre cuál es la estación de llegada generalizable para todos los ciudadanos que terminan su escolaridad. Imaginar ese viaje ayuda a concretar líneas de progreso muy útiles para la programación de las actividades de enseñanza en un contexto de continuidad y colaboración entre los docentes de las distintas etapas escolares.

Sin duda, resulta fácil convenir, por ejemplo, que nuestros alumnos viajan *desde un dominio escaso de las habilidades lectoras a un dominio experto*. Así, pongamos por caso, serán cada vez más capaces de anticipar las posibilidades narrativas teniendo en cuenta la información anterior: Un niño pequeño desestima la información recibida al pasar la página; un alumno de Primaria acepta finales incoherentes siempre que no lo sean respecto de la información inmediata, y un adolescente es capaz de juzgar la coherencia desde la totalidad de los elementos. También resulta obvio que se progresa *desde los conocimientos implícitos sobre la construcción artística a los explícitos*: Un niño aprende muy pronto a hablar de "personaje", "cuento", "poema" o "desenlace", pero no de "tiempo narrativo" o "punto de vista", aunque las narraciones que lee posean, naturalmente, estos elementos. Lógicamente, también, se pasa de la capacidad de *disfrutar de un corpus restringido de textos a la posibilidad de obtener placer de otro más amplio*, de manera que un adolescente puede gustar de las figuras retóricas contenidas en una canción de moda, pero necesitará ayuda para apreciarlas en un soneto de Petrarca. Por otra parte, inicialmente las *formas de fruición* son limitadas: La identificación o la acción argumental guían los gustos de la mayoría de lectores, pero la educación puede hacer aumentar otras formas menos desarrolladas, como la distancia, la demora en la palabra, etc. Asimismo, durante mucho tiempo, las niñas y los niños leen las obras como si se crearan repentinamente en sus manos, pero la *recepción descontextualizada puede pasar a un uso consciente de la relación con otros textos o con el contexto de creación* para hacer más rica y placentera la interpretación de la obra.

Todas estas líneas resultan a menudo tan evidentes que acaban por traicionarse en nuestras programaciones y actividades. Cómo, si no fuera así, plantearíamos el estudio de obras complejas sin buscar sus conexiones con las obras que aprecian nuestros alumnos, o cómo nos propondríamos sistematizar los elementos del relato sin saber en qué grado de complejidad los han dominado ya implícitamente a través de sus lecturas infantiles. La lectura libre de obras -a través de la llamada "animación a la lectura" o el uso de la biblioteca- y la clase de Literatura no pueden plantearse como dos líneas llenas de desencuentros. Una concepción muy habitual en la enseñanza de la Literatura es que la etapa Infantil y Primaria debe provocar el gusto por la lectura, y la etapa Secundaria, formarlo. Esta idea puede ser cierta en determinados aspectos, por ejemplo, en el uso consciente de algunos conocimientos, pero no lo es si se traduce en el "placer de la lectura" como algo espontáneo en Primaria y "trabajo y estudio" como construcción sin placer en Secundaria. No lo es, si partimos de la idea de un desarrollo continuado de la competencia literaria como objetivo de enseñanza.

La interdependencia de objetivos y métodos

El reto actual de la enseñanza de la Literatura es el de crear la representación estable de una educación literaria que englobe los distintos tipos de actividades en una planificación general a lo largo de la escolaridad. Es en el interior de un modelo claro de enseñanza donde los docentes pueden sentirse más creativos y estimulados en su trabajo, incluso si se avienen a plantear actividades que desafíen las fronteras y obliguen a evolucionar al modelo de referencia. Los objetivos educativos y las prácticas de enseñanza que intentan llevarlos a cabo van siempre estrechamente relacionados, y la crisis de la enseñanza literaria en las pasadas décadas se sitúa precisamente en la ruptura de un modelo que había permanecido inmutable durante tres cuartas partes del siglo (2).

- Durante el siglo pasado, la enseñanza literaria se producía -en una escuela Primaria progresivamente generalizada- a través de la lectura expresiva de un único libro encaminado a la educación moral de los ciudadanos. La lectura expresiva en voz alta daba cuenta del aprendizaje del código por parte del alumno y potenciaba la transmisión de la emoción del texto en una enseñanza literaria a la búsqueda de la adhesión sentimental del ciudadano a su colectividad nacional (3). Más tarde, para la minoría de la población que accedía a estudios superiores, la literatura consistía sobre todo en una actividad de escritura que preparaba para actividades profesionales, como el sermón eclesiástico o el discurso político. La retórica formaba en el dominio del texto y del discurso, mientras que la lectura de los clásicos suministraba tanto el referente compartido como las posibilidades expresivas y aún las citas que había que utilizar en la construcción del escrito.

- Con el cambio de siglo, las distintas materias de enseñanza en Primaria se independizaron del libro único y de las formas narrativas que había adoptado la presentación de los conocimientos. Esta evolución llevó a la creación de un área específica de Lengua y Literatura nacionales. El anterior modelo de enseñanza literaria fue sustituido por la explicación oral de textos literarios, agrupados en antologías que se confeccionaban mayoritariamente a partir de centros de interés (4). La etapa Primaria se apartó así de la simple memorización reverencial con finalidades morales y se esforzó en adoptar el modelo propio de Secundaria, de manera que la comprensión de los textos nacionales y la experiencia estética pasaron a ser objetivos compartidos por ambas etapas. Para ello, los maestros tuvieron que incluir la literatura en su formación, debieron utilizar técnicas de lectura y de explicación de textos y tuvieron que adoptar las antologías para unificar las referencias literarias de todos los ciudadanos. En la etapa Secundaria, a la lectura en profundidad se unió pronto el aprendizaje de la historia literaria y, de este modo, la enseñanza de la Literatura pasó a cumplir una función estable de identificación con el acceso a la cultura nacional a través del traspaso del patrimonio literario.

Paralelamente, se produjo la búsqueda de una biblioteca ideal que ofreciera a niños, niñas y adolescentes la posibilidad de cultivar su sensibilidad con la lectura de obras de calidad adecuadas a su edad. Así, por ejemplo, las instituciones pedagógicas catalanas intervinieron activamente en el fomento de creación de libros infantiles y una de sus figuras más destacadas, Artur Martorell, señaló a Scott, Kipling, Verne, Dickens, Daudet, Homero, Grimm, Andersen, Mark Twain, Poe y Wells entre los autores extranjeros, además de Ruyra, Vilanova, Maragall y Verdaguer, entre los catalanes, como lecturas apropiadas para la etapa escolar (5), selección muy próxima, por otra parte, a la realizada por la Institución Libre de Enseñanza para su biblioteca juvenil (6).

Este modelo de lectura escolar de obras completas y de fragmentos de textos literarios nacionales, acompañada de ejercicios posteriores de explicación, ha constituido la práctica de la enseñanza de Literatura entendida como acceso a la cultura hasta la

década de 1970. El modelo ha sido esencialmente el mismo desde la escuela Primaria a la universidad, en el bien entendido que los alumnos de todas las edades (es decir, que todos los ciudadanos) formaban una misma comunidad de lectores en potencia (a través de la "noticia" de los autores y de su reverencia anticipada) o en acto. La lengua literaria, por otra parte, ofrecía un camino único de progreso en el dominio lingüístico a través de todas las etapas educativas. La lengua literaria aparecía como la lengua "modelo" allí donde el lenguaje despliega todas sus potencialidades.

Justamente es en la relación entre lengua y literatura por donde el modelo empezó a fracturarse. La exigencia de la calidad de la lectura había ido aumentando insensiblemente y acabó por separar la lectura literaria de los ejercicios de lengua que adquirieron cada vez mayor protagonismo a través de los libros de texto. A la vez, la pretensión de abarcar toda la historia de la literatura fue reduciendo los textos en favor del conocimiento informativo sobre su evolución. La necesidad de disponer de mayor tiempo, tanto para la formación lingüística como para la lectura en profundidad y los conocimientos históricos, contribuyó decisivamente al abandono de la lectura de novelas escolares o de obras completas. La función de estas lecturas hubiera podido ser sustituida por la creciente producción de libros infantiles y juveniles, pero este tipo de lectura desapareció de las aulas. En el mejor caso permaneció confinada en el espacio de la biblioteca o del préstamo para el hogar; en el peor, su inclusión en la formación literaria de los alumnos desapareció progresivamente de la conciencia de los enseñantes.

- Desde mediados de la década de 1970, la escuela tuvo que afrontar el fracaso de su modelo de lectura y, por lo tanto, de la enseñanza literaria que la había configurado. La explosión demográfica, la progresiva escolarización de todos los adolescentes en la etapa de Secundaria, la extensión social de los medios de comunicación de masas y la diversidad de los objetivos escolares de lectura hicieron estallar un modelo de enseñanza basado en la lectura intensiva de textos literarios. El fracaso de la lectura sancionó el fracaso de las esperanzas de democratización a través de la escuela, del fin del mito de los "lectores ávidos de libros y los obreros ansiosos de saber" que desde el siglo pasado habían movilizad grandes esfuerzos en pro de la apertura de escuelas y de la difusión de libros en los lugares más inaccesibles. La literatura dejó de verse como sinónimo de cultura en una sociedad donde la selección de las élites pasó a manos de la ciencia y la tecnología mientras que a las áreas artísticas y de humanidades parecía corresponderles, como mucho, el intento de formar a la población en el disfrute de un ocio de mayor calidad.

- Como es bien sabido, la década de 1970 se caracterizó por la renovación del área de Lengua a partir de los avances de la lingüística. El dominio de la expresión, la lengua oral, la relación con los "mass media" y la lectura de la imagen constituyeron nuevas preocupaciones para los enseñantes de lengua, quienes basaron sus clases en ejercicios comunicativos, extraídos de la enseñanza de las lenguas extranjeras, y en la gramática descriptiva. La literatura dejó de constituir el eje de la formación escolar y, aunque los alumnos leían y escribían más que nunca (y los profesores pasaban a corregir miles de textos de todas clases), se trataba ya de un instrumento de uso y no de una finalidad formativa en sí misma. La Ley de Educación de 1970 estableció la obligatoriedad de la biblioteca escolar en los centros y, aunque su desarrollo ha resultado bastante problemático, su creación en aquellos momentos resulta representativa del auge de una nueva concepción de la lectura como una actividad *libre, individual, silenciosa y diversificada*. El aprendizaje de la lectura dejó, pues, de verse como un aprendizaje a través de la literatura y, en un giro copernicano, fue la literatura la que fue englobada en un aprendizaje funcional de la lectura como forma social de acceso tanto a la lectura informativa como a la de ficción.

La multiplicidad de textos y de formas de lectura redujo drásticamente el papel otorgado a la enseñanza de la Literatura en la etapa Primaria, aunque el contacto con la literatura aumentó a través de la entrada del folklore en los primeros cursos y de las actividades de creación de hábitos lectores en los cursos posteriores. Si la desorientación sobre los objetivos y la programación del aprendizaje literario en la etapa Primaria se canalizó a través de la apuesta por el acceso libre al texto, en Secundaria se optó por un aumento en la exigencia de la lectura. Ya no se trataba de la transmisión del bagaje literario de la comunidad y de la literatura como formación moral y estética, sino de adquirir elementos de análisis que revelaran la construcción de la obra y otorgaran categoría científica al área. Se generalizó así el llamado "comentario de texto" a partir del aparato formal del estructuralismo. La unidad de los textos de referencia se desvaneció, ya que lo importante eran las obras y no su relación en un sistema literario preestablecido. La mediación del enseñante se basó en su saber técnico, saber que se proponía hacer comprensibles unos textos que se supusieron definitivamente lejanos para los alumnos, textos que debían despertar principalmente su admiración intelectual y no su sintonía emotiva.

La creación de hábitos lectores en Primaria y el *comentario de texto* en Secundaria se instalaron, pues, como un intento de establecer un modelo didáctico estable que sustituyera al predominante a lo largo del siglo, pero su inconsistencia ha desembocado en una insatisfacción evidente. Así, por una parte, los maestros, culpabilizados durante la década de 1970 por su poca preparación lingüística y de conocimientos críticos, han abandonado la delimitación de objetivos concretos y han adoptado prácticas de acceso a los libros, gestadas en su origen en la vida familiar de las clases acomodadas, sin saber muy bien por qué unas actividades y no otras, o qué tipo de intervención deben tener en la lectura libre de sus alumnos. Por otra parte, el fervor con que se suponía que incluso los niños y niñas de Primaria debían aplicar las propuestas de Propp o Greimas al análisis de sus lecturas ha constituido una inutilidad para su formación, similar a la del recitado memorístico de las funciones de Jakobson, no poco frecuente en nuestras aulas. La distancia creciente entre los alumnos y los textos que había que comentar han minado la confianza de los docentes de Secundaria, aún más inquietos por la nueva atención concedida a los procesos de enseñanza-aprendizaje y por la posibilidad de seguir realizando las actividades vigentes con alumnos de menor edad en la nueva secundaria obligatoria.

Esta situación evidencia que la creación y estabilidad de un modelo didáctico depende del consenso sobre sus valores y de su capacidad para generar prácticas educativas cómodas, incluso a nivel de los materiales y tecnologías. Pensemos, por ejemplo, que la escuela de masas inventó la pizarra y que ésta contribuyó decisivamente a cristalizar las, en aquel momento, nuevas prácticas escolares. Su uso fue único e inmutable hasta que los cambios en la concepción de la enseñanza la desplazaron como centro de atención del aula y propiciaron otras formas de organización del trabajo y otras tecnologías (desde el trabajo en grupo, las actividades de laboratorio o la reciente introducción de los ordenadores en el aula). Al analizar la crisis de la enseñanza literaria, Chartier y Hébrard (1994) señalan que el abandono de un modelo o de un procedimiento didáctico obedece a las siguientes causas:

"[...] Se debe a que los alumnos "ya no creen más en él" ("Lo intenté todo, pero los estados de alma de Rodrigo les son completamente indiferentes") o a que el propio docente abrigue dudas ("A decir verdad, ¿por qué hago leer a los alumnos en voz alta?"). En el primer caso, se descubre duramente que los contenidos de la enseñanza nunca se imponen en la clase por decreto o por la fuerza: es menester que exista un consenso suficiente de los receptores; si ese consenso no existe, el "motivar" a los alumnos se hace un trabajo de mucha paciencia. En el segundo caso, se descubre que no es posible transmitir algo si uno no cree en su valor: los conocimientos y los procedimientos escolares no son objetos (1994: 556)".

Ahora bien, también Chartier y Hébrard, tal como vienen señalando desde hace un tiempo otros autores, sostienen que en la década de 1980 parecen haberse puesto las bases para iniciar un nuevo período más constructivo. Las preguntas sobre *para qué*

enseñar literatura , en primer lugar, y las tensiones sobre el *tipo* y los *límites del corpus* , en segundo lugar, hallan ya formulaciones de consenso y las preguntas de los docentes se dirigen actualmente hacia el cómo enseñar de forma mayoritaria.

La recuperación del valor educativo de la literatura

La concepción de la literatura como forma de comunicación social no ha hecho sino incrementar día a día los hallazgos teóricos sobre su importancia en la formación del individuo. Nuestro siglo ha otorgado una atención creciente al protagonismo del lenguaje como creación e interpretación de la realidad, y esa atención incluye, cada vez más, la mediación ejercida por la literatura en el acceso de los individuos a la interpretación del pensamiento cultural.

Nos hallamos así en un nuevo auge del valor de la formación humanística que, desde la teoría literaria, no ha hecho sino recibir nuevas formulaciones de la necesidad educativa de la literatura, formulaciones iniciadas ya en las primeras interrogaciones sobre la enseñanza literaria formuladas por Todorov y Doubrovsky en el Congreso de Cérisy-La Salle (1969), y también en el Congreso de Dartmouth (1966-67), que en el área anglosajona contestó al *New Criticism* como el "Movimiento centrado en la Respuesta (del lector)". Tal como lo formulan Cesarini y De Federicis:

"La literatura es sentida como una de las formas en que se autoorganiza y se autorrepresenta el imaginario antropológico y cultural, uno de los espacios en que las culturas se forman, se encuentran con las otras culturas, las absorben, intentan confrontarse o conquistarlas; o bien desarrollan, en su interior, modelos alternativos a los existentes, o crean modelos e imágenes del mundo que, a través de la retórica de la argumentación y la persuasión, tratan de imponerse a los distintos estratos de público que configuran el tejido social.

La retórica, en el sentido más alto del término, entendida como técnica argumentativa y persuasiva y como gran arsenal de modelos de discurso, presenta principios fundamentales para la comunicación humana, las estrategias dialógicas, la capacidad de debate y de confrontación de ideas. De forma semejante, la literatura ofrece importantísimos soporte y modelos para comprender y representar la vida interior, la de los afectos, de las ideas, de los ideales, de las proyecciones fantásticas, y también, modelos para representarnos nuestro pasado, el de nuestra gente y el de los pueblos, la historia (1988: Vol. IX, 28)".

Incluso en la práctica escolar, la literatura ha empezado a imponerse con la fuerza de la evidencia en múltiples campos: su concurso parece imprescindible en los aprendizajes de lectura y escritura que suponen la posibilidad del éxito escolar; su presencia inicia y enlaza con el disfrute de múltiples actividades culturales de nuestra sociedad, desde el teatro -por citar una actividad reconocida- hasta los juegos actuales de rol -por citar otra totalmente ausente del ámbito escolar-, su capacidad de implicación moviliza las capacidades críticas y de razonamiento de los alumnos, de manera que son canalizadas hacia una gran diversidad de temas en distintas áreas, desde la filosofía o la ética hasta la historia; incluso la enseñanza de las Lenguas extranjeras retorna en estos momentos a la utilización de la lectura y la escritura literarias.

La superación de la polémica sobre el corpus

Qué tipo de *corpus* literario debe adoptar la enseñanza obligatoria es algo que ha generado polémica a lo largo de todo el siglo. Los textos clásicos, la literatura universal y las literaturas nacionales han competido duramente en distintos momentos para una delimitación, necesariamente restringida y, muy a menudo, fatalmente abocada a inculcar la reverencia sin tentar a la lectura. Además, la lectura comprensiva y el placer del texto introdujeron en la liza a la literatura infantil y juvenil. Fenómenos actuales, como la difuminación de las fronteras entre las distintas formas artísticas (cine y literatura, por ejemplo) o como la tendencia hacia el juego literario con la tradición, han contribuido también a que la existencia de un corpus de estudio claramente definido se convirtiera en un objeto disecado, incapaz de poner en contacto al lector con su realidad cultural.

La multiplicidad de los textos que hay que utilizar parece ser la única salida posible en una enseñanza que se quiere adaptada a los distintos contextos educativos y a la diversidad de los individuos. La mención de las literaturas clásicas, de la literatura universal y de la literatura infantil y juvenil en los currícula de la Reforma Educativa actual sancionan el proceso de apertura de la enseñanza de las literaturas nacionales. Por otra parte, una buena parte de nuestros alumnos y alumnas reciben la enseñanza de la Literatura a través de dos áreas de lengua (sin incluir la lengua extranjera), de modo que la colaboración entre los docentes de las distintas filologías y la coordinación de sus programaciones ofrece un campo muy interesante para la diversificación del corpus. En definitiva, distintos tipos de literatura y distintas formas de presentación (obras enteras, fragmentos, antologías) deben compaginarse bajo el criterio rector del itinerario posible de los lectores en la adquisición de su competencia literaria.

El abandono de un corpus nacional y cronológico deja sin resolver, sin embargo, el problema -compartido por otras áreas de enseñanza- de otorgar conciencia explícita de la evolución de las formas culturales a lo largo de la Historia, conciencia que proporciona un marco interpretativo de la realidad ciertamente nada desdeñable. Nos limitaremos a señalar aquí que el debate sobre este aspecto debe producirse en una reflexión común de las áreas implicadas y bajo la consideración de los objetivos que deben ser propios de la etapa obligatoria de la educación.

Otro problema complejo que afecta al *corpus* es el de la pérdida de referentes literarios colectivos ante la cultura cada vez más extensa y diversificada de las sociedades postindustriales. Cabe señalar la dimensión general de este conflicto que afecta también a los mismos clásicos infantiles, desaparecidos a los pocos años de publicarse por los mecanismos de producción acelerada del mercado, y que impide, por primera vez en la Historia, que los niños y niñas lectores puedan compartir con los demás la experiencia literaria de su infancia.

La creación e integración de nuevas prácticas de enseñanza

La concepción de la enseñanza de la Literatura como una "educación literaria" con funciones relevantes en la formación de los ciudadanos y la asunción de la diversidad del *corpus* que hay que utilizar han aportado elementos esenciales para la construcción de un nuevo modelo didáctico.

Como hemos señalado, suscitar el placer de la lectura y formar las capacidades interpretativas son objetivos complementarios que deben planificarse en un marco integrador. La *implicación del lector* y el *progreso en el dominio de las convenciones* son las dos líneas de fuerza del desarrollo de la competencia literaria que atañen tanto a la etapa Primaria como a la Secundaria. En la práctica escolar se han producido ya muchos cambios y se realizan muchas experiencias que se inscriben en esta línea (7) . En alguna medida, estas prácticas pueden recuperar actividades habituales en el modelo anterior a la década de 1970, ya que, aunque en un marco teórico distinto, vuelven a afirmarse los valores de formación cultural de la literatura y la atención al gusto por la lectura (8) .

En los artículos que componen este monográfico pueden verse algunas muestras de los caminos renovadores emprendidos por la enseñanza de la literatura: El inicio de la educación literaria en el triángulo formado por adulto-niño y texto ("Leer en compañía: los padres, los niños y los libros"), el aprendizaje literario a través del disfrute y la explotación de obras enteras ("Seis lectores en busca de un texto"), la integración de objetivos literarios bien delimitados en proyectos de trabajo y la relación entre recepción y creación literaria ("Una exposición de poesía: poemas para leer y comprender, para decir, para mirar, para jugar"), la experiencia de la literatura como forma cultural viva en la sociedad ("Escribiendo críticas teatrales"), el acceso continuado a la lectura de obras ("Libros para lectores reticentes") o la búsqueda de nuevas formas de contextualización de los textos ("El espacio abierto de la educación literaria"). En definitiva, el momento actual se presenta lleno de posibilidades, mucho más concretas en la práctica de lo que la vaguedad de los objetivos escolares habitualmente formulados parecen indicar, y mucho más prometedor de lo que la inseguridad y la desconfianza mutua acumulada por los docentes de las distintas etapas haría suponer.

Hem parlat de:

Educación
Literatura
Didáctica de la literatura

Direcció de contacte

Teresa Colomer
Departament de Didáctica de la Llengua i la Literatura. UAB

-
1. Se refiere al cuento La pequeña Wuli de R. Alcántara, ilustrado por Custi, en SM "Los ilustrados del Barco de Vapor". Conversación guiada según el ejemplo recogido por Wells (1988): Aprender a leer y escribir. Barcelona. Laia.
 2. La evolución histórica de este modelo puede verse en Chartier, A.M.; J. Hebrard (1994): Discursos sobre la lectura (1880-1980). Barcelona. Cedisa. También, para su concreción en España, puede verse Sánchez Enciso, J.; F. Rincón (1987): Enseñar literatura. Barcelona. Laia.
 3. Cuore de E.D'Amicis es un ejemplo bien conocido de libro escolar en la Italia reunificada.
 4. Las antologías creadas por Artur Martorell son un claro ejemplo de este nuevo instrumento didáctico y supusieron su introducción innovadora en nuestro país.
 5. Martorell, A. (1923): "Llibres catalans per a infants". *Bulletí dels Mestres* 77, 25, 34-36.
 6. Sotomayor, V.(1993): "Lectura y libros para niños en la Institución Libre de Enseñanza: Una reflexión desde el presente". Comunicación al I Congreso Nacional del Libro Infantil y Juvenil. Ávila.
 7. Los cambios más generalizados pueden verse esquematizados en Colomer, T. (1991): "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
 8. Del mismo modo en que la exigencia de una lectura de alto nivel, extendida a mediados del siglo, propició el retorno de prácticas de trabajo sobre el texto acuñadas por la enseñanza eclesial de siglos anteriores.