

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA,
DE LA LITERATURA Y DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA

**PRÁCTICAS DE LECTURA LITERARIA
EN DOS AULAS DE SEGUNDO DE SECUNDARIA**

**TESIS PRESENTADA POR
FRANCISCA TRUJILLO CULEBRO**

DIRECTORA DRA. TERESA COLOMER MARTÍNEZ

2007

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	
I. LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA EN SECUNDARIA	1
1.1 Desde las teorías de la lectura	3
1.2 Desde la teoría literaria	9
1.2.1 Estética de la recepción	11
1.2.2 Teoría de los Polisistemas	19
1.3 Desde el currículum	25
1.3.1 Barcelona	28
1.3.2 Puebla	35
1.4 Desde los libros de texto	42
1.5 Desde la práctica educativa cotidiana	45
1.6 Educación literaria, la meta.	54
1.6.1 Formar lectores literarios	55
1.6.2 Competencia literaria vs. <i>Habitus</i> literario	57
II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	62
1 Objetivos	65
2 Metodología	66
2.1 La recolección de datos y su tratamiento	70
2.1.1 Datos: textuales, observacionales, interactivos	72
2.1.2 Instrumentos diseñados	76
2.1.2.1 Diario de campo	77
2.1.2.2 Protocolo de observación	77
2.1.2.3 Banco de datos	81
2.1.2.4 Cuestionario a discentes	82

2.1.2.5 Entrevista a docentes	84
III. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS SOBRE LAS PRÁCTICAS EN EL AULA	86
AULA A BARCELONA	
3.1 CORPUS LITERARIO	88
3.1.1 Géneros y subgéneros	88
3.1.2 Criterios de elección	88
3.1.2.1 Atención a la prescripción curricular	89
3.1.2.2 Propuesta literaria del manual escolar	93
3.1.2.2.1 Textos completos vs. Fragmentos adaptados	94
3.1.3 Canónicos vs. No canónicos	97
3.1.4 Estilo docente en la gestión de la práctica de lectura literaria	98
3.1.4.1 Docente tradicional	99
3.1.4.1.1 Leer en voz alta <i>La vuelta al mundo en ochenta días</i>	101
3.1.4.1.2 Obra literaria vs. Lección escolar	105
3.1.4.1.2.1 <i>El laberinto de Creta</i>	106
3.1.4.1.2.2 <i>Fraenze</i>	109
AULA B PUEBLA	
3.2 CORPUS LITERARIO	112
3.2.1 Géneros y subgéneros	112
3.2.2 Criterios de elección	115
3.2.2.1 Atención a la política educativa nacional	115
3.2.2.1.1 Prescripción curricular: Antología poética	117
3.2.2.1.2 Programa Nacional de Lectura: Biblioteca de aula	118
3.2.3 Canónicos vs. No canónicos	119
3.2.4 Estilo docente en la gestión de la práctica de lectura literaria	126
3.2.4.1 Docente innovador	127

3.2.4.1.1 Leer en voz alta poemas (unidad didáctica)	129
3.2.4.1.2 Leer en silencio los textos de la BA	133
3.3 PARA QUÉ SE LEEN LOS TEXTOS LITERARIOS	135
3.3.1 Cumplir con la prescripción curricular	135
3.3.2 Cumplir con el protocolo de lectura dispuesto en el manual escolar	136
3.3.2.1 La producción	140
3.3.2.2 Discurso secundario en <i>El Laberinto de Creta</i>	144
3.3.2.3 Discurso secundario en <i>Fraenze</i>	149
3.3.2.4 Discurso terciario	152
3.3.3 Incidir en la formación literaria	154
3.3.3.1 Los poemas	154
3.3.3.2 Los textos de la BA	157
3.3.4 Entre la gestión y la mediación docentes	162
3.4 LA RECEPCIÓN	169
3.4.1 La manera de leer y su impacto en el grupo de escolares. Aula A	170
3.4.2 El acto de leer: pronunciamiento social (<i>habitus</i> literario). Aula B	175
3.4.2.1 Libreta viajera	175
3.4.2.2 El cuestionario	196
3.4.2.2.1 Los textos de la BA	196
3.4.2.2.2 Los poemas	203
CONCLUSIONES	207
Bibliografía	223
Anexos en el CD	

- 1. Diario de campo**
- 2. Banco de datos**
- 3. Fotocopia del libro de Ciencias Sociales (1er. Grado)**
- 4. Antología poética**
- 5. Proyecto “Baúles de lectura”**
- 6. Inventario de libros**
- 7. Sistema de préstamos**
- 8. Formato de control**
- 9. Libreta viajera**
- 10. Cuestionario Aula A**
- 11. Cuestionario Aula B**

INTRODUCCIÓN

El trabajo que el lector tiene en sus manos parte un acendrado interés por la didáctica de la literatura. Su enseñanza nos ha preocupado y ocupado durante muchos años principalmente en dos niveles escolares: preparatoria y secundaria. El primero en su modalidad semi abierta¹ y el segundo, escolarizado. En los currícula correspondientes la literatura aparece como un contenido programático con un enfoque principalmente historicista, aunque también está presente el de carácter estructuralista. Ninguno de estos enfoques tiene como marco una educación literaria y no busca la formación de lectores literarios.

En el nivel de preparatoria abierta, en coordinación con otros colegas elaboramos un programa. La asignatura se denominaba textos literarios I y los contenidos estaban organizados de modo cronológico para abordar historia de la literatura. No podíamos evadir la prescripción curricular, por lo tanto sólo cambiamos el orden, es decir, decidimos partir del presente y de ahí remontar hacia la antigüedad. En la medida de lo posible evitamos la elección de sólo fragmentos que correspondían a obras completas representativas ya que nos parecía que leer sólo trozos no permitía una comprensión total del texto literario del que se tratase. Evidentemente nuestro planteamiento se inscribía en movimientos mucho más amplios propios de la década de los ochenta que de algún modo lograban consolidar los postulados de las décadas de los sesenta y setenta.

¹ En México la modalidad abierta o semi abierta en todos los niveles educativos es cada día más frecuente dado el gran índice de deserción que se presenta en el sistema escolarizado.

Por una parte, hacia fuera, hacia los factores externos de funcionamiento social del fenómeno literario, con la contribución principal de las teorías de la pragmática.

Por otra, hacia dentro, hacia los factores internos de la construcción del significado por parte del lector, tal como analizaron las teorías de la estética de la recepción.

(Colomer, 2005:30)

Fue muy interesante el trabajo cotidiano con adultos no lectores, con adultos sin formación literaria.

Años más tarde hicimos lo propio, en el nivel de secundaria. Ensayamos la elaboración de antologías de cuentos pertenecientes a los siglos XIX y XX. En este caso en particular, nos preocupó la fragmentación de obras literarias presentadas por diversos libros de texto (auxiliares de la labor docente) por ello nos pareció indispensable leer textos completos dentro del aula y nos dimos a la tarea de que cada adolescente aportara un cuento.

Tanto en uno como en otro caso, fuimos docentes atrapadas por la rutina escolar y esto imposibilitó que pudiéramos ver la serie de elementos necesarios para incidir en la formación de lectores literarios, efectuar un seguimiento y evaluar logros.

Era necesario tomar distancia. Esto fue uno de los primeros aportes del doctorado en Didáctica de la Lengua y Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona. La investigación requiere distancia, ver lo hecho tanto por uno mismo, como por otros, desde un punto equidistante.

En los dos casos que mencionamos fuimos actores, promotores de lectura literaria cuyo interés primordial era motivar hacia la lectura de literatura.

En la realización de esta investigación nuestra posición fue otra: observadores participantes de las prácticas de lectura literaria llevadas a cabo en dos aulas de segundo de secundaria.

El señalamiento generalizado acerca de que la juventud no lee y literatura al parecer menos se presenta como una realidad preocupante. En este sentido, también existe una tendencia por responsabilizar al ámbito escolar de esta inapetencia lectora, aunque no es el único espacio que tiene a su cargo la función de fomentar el hábito lector. Ya Colomer (2005, febrero) señala que si entendemos la lectura como un proceso a través del cual leemos textos cada vez más complejos, las posibilidades para hacerlo

se mueven en tres campos: el entorno social y familiar, la escuela y las políticas educativas.

El entorno social y familiar es difícil de investigar, en la medida que corresponde a realidades muy amplias y variadas, complicado por ello de capturar e interpretar. En tanto, la institución escolar como espacio específico y público resulta ser viable de indagación ya que enmarca su labor dentro de un currículum que a su vez es parte de la política educativa de la sociedad correspondiente.

Ahora bien, aunque la característica fundamental de los sistemas educativos, en general, es *su privacidad*, en términos de que lo que se hace o no se hace dentro de las escuelas, al interior de las aulas, es a puerta cerrada y desconocido para la sociedad, sí logramos saber resultados. Los egresados son la mejor evidencia y precisamente hacen patente que la lectura, en primer lugar y, de literatura en segundo, no forma parte de sus hábitos. Así también las pruebas internacionales que miden las competencias lectoras, por ejemplo, nos muestran que los estudiantes, al parecer, no han alcanzado los rangos requeridos para ser competentes en la vida cultural y social (informes Pisa 2004).²

Este panorama hace necesario penetrar en las cotidianidades de la institución escolar porque lo que tiene lugar dentro de las cuatro paredes de cualquier aula impacta la formación y el desempeño posterior de los estudiantes. Imposible es saber lo que sucede en todos los salones de clase, pero la investigación de tipo cualitativo permite acercamientos diversos que aportan elementos a la discusión acerca de lo que se pone en juego en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Documentamos e interpretamos así lo observado con la finalidad de enriquecer las miradas en torno a la forma en que efectivamente se enseña la literatura.

En esta situación hablamos de enseñar y aprender literatura en la secundaria. Un nivel educativo de enorme complejidad por las características propias no sólo del alumnado que lo conforma sino por los elementos que definen a la secundaria como etapa propedéutica y terminal al mismo tiempo. Es necesario dejar constancia de que la secundaria desde su nacimiento fue motivo de complicaciones dada su articulación con etapas superiores de escolarización. Un hecho que sin duda aún arrastra y afecta la enseñanza de la literatura, aunque no sólo a ella.

² Aunque el objetivo de este trabajo no es analizar estos resultados, nos parece que como referente es importante, independientemente de que podamos cuestionar este tipo de pruebas que al final parecen estandarizar los niveles de competencia sin tomar en cuenta cuestiones de carácter económico, político y social.

Comenzamos por un cuestionamiento que se ha vuelto cotidiano: ¿la literatura se enseña? Algunos responden que sí, algunos que no. Entre estos últimos el señalamiento principal es que la literatura se contagia. Nosotros sostenemos que la literatura se enseña y que es posible tomar en cuenta el “contagio” como punto de partida, pero en el sentido de que los “contagios” no tienen lugar de un momento a otro. Es indispensable un período de gestación. El estudiante “contagiado” plenamente por la literatura será un lector literario formado, pero para ello ha de haber seguido un proceso de enseñanza/aprendizaje que, en el caso que nos ocupa, tiene lugar en las aulas, en el contacto cotidiano entre docentes y discentes con textos literarios que se leen. La lectura de los textos literarios pone de manifiesto, en un primer momento, la concepción acerca de lo que se está entendiendo por lectura en general y enseguida lo que se concibe por lectura literaria.

Con este planteamiento general decidimos entrar a los salones de clase y observar la forma en la que se efectúa la práctica de lectura literaria. Esta práctica desde nuestro punto de vista se constituye en un momento de intervención pedagógica de la enseñanza de la literatura, en el que lo que se lee, la forma de leerlo, las finalidades y la recepción están interconectadas.

Sin embargo, no podíamos partir sólo de la práctica educativa, era indispensable ver a la didáctica de la literatura desde diferentes lugares dado que el espacio escolar no es totalmente autónomo, ni se encuentra aislado.

Las atalayas desde las cuales decidimos ver a la didáctica de la literatura en secundaria se encuentran en el primer capítulo. Primero, desde las teorías acerca de la lectura, que aparejan un concepto preciso de texto y de lector que nos permiten conocer la posición que tienen los sujetos en el momento de la lectura literaria; segundo, desde la teoría literaria, en relación a las tendencias que han dominado la enseñanza de la literatura y las que consideramos actualmente aportan elementos más renovadores; tercero, desde el currículum, pues contiene los lineamientos básicos acerca de qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar. Enseguida desde los libros de texto ya que de un modo o de otro guían la labor cotidiana de los docentes. Finalmente, desde la práctica educativa misma ya que es el lugar en el que interaccionan lectores reales con textos literarios. Asimismo, en este capítulo consignamos lo referente a la educación literaria y a la formación de lectores literarios como la meta a alcanzar en la enseñanza de la literatura.

En el segundo capítulo, el lector encontrará el diseño de la investigación que efectuamos. En relación a esto, nos parece importante destacar que decidimos realizar la investigación de carácter cualitativo a partir de dos escenarios educativos: un aula de Barcelona (España) y un aula de Puebla (México). Estudiar el doctorado en la Universidad Autónoma de Barcelona y ser docente de secundaria en Puebla fueron en principio las razones para determinar los lugares de observación. El objetivo, no obstante, no es establecer comparaciones porque lo que sucede en las aulas tiene que ver con la interrelación, la interacción que se da entre sujetos históricos en un espacio y tiempo determinado que se rige por coordenadas culturales y sociales propias del lugar, si bien es cierto susceptibles de puntos de encuentro.

El tercer capítulo constituye el *gran capítulo* pues contiene el análisis y la discusión de los datos obtenidos durante las observaciones de las prácticas de lectura literaria en las dos aulas. A este efecto las designamos como A y B. En cada una de ellas, a partir de la descripción de los corpus literarios conformados, describimos, analizamos e interpretamos las maneras de leer y las finalidades perseguidas, tanto explícitas como implícitas, para develar las reales. Esto último se hizo posible a partir del contraste entre lo que las docentes externaron y lo que efectivamente hicieron. Finalmente la recepción nos mostró la forma en que los lectores reales se apropiaron de los textos literarios y la influencia que en ello tuvo la manera de leer gestionada por las docentes.

Las conclusiones a las que llegamos permitirán advertir al lector que la didáctica de la literatura en secundaria es un asunto de atención urgente en la agenda educativa de ambos países.

En los anexos (el CD adjunto), el lector encontrará en detalle todos los documentos que soportan y dan sustento al presente trabajo. Nos referimos principalmente al diario de campo y a todo el material diseñado y recopilado para autentificar el estudio.

La importancia que le hemos dado a la enseñanza de la literatura en nuestra práctica docente nos ha llevado a esta investigación con la finalidad de descubrir otros modos de hacer y de ser. Las prácticas de lectura literaria dentro de las aulas de secundaria que observamos resultaron sumamente generosas y el papel tanto de las docentes como de los discentes fue de suma importancia. Escucharlos atentamente dio origen a este documento.

LA LITERATURA UNIRÁ POR EL COMÚN INTERÉS POR LA VIDA EN LO QUE ÉSTA TIENE DE MEJOR Y POR EL PERPETUO RECUERDO DE QUE A TRAVÉS DE TODAS LAS DIFERENCIAS SOCIALES LA NATURALEZA HUMANA Y SUS EFECTOS MÁS FUERTES SON SIEMPRE LOS MISMOS.

(YOUNG, 1992:151)

LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA EN SECUNDARIA

La didáctica se ocupa de la enseñanza, proporciona elementos teórico-metodológicos que orientan la labor educativa, es una disciplina de intervención en la medida que involucra saberes y sujetos.

El campo de la didáctica se sitúa en la interrelación entre las actividades de aprendizaje, las actividades de enseñanza y el objeto de estas dos actividades. Es decir, el sistema didáctico tiene como base, como un núcleo duro dice Chevallard (1989), los participantes en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, maestro y alumnos, y la materia que se enseña y se aprende. Frecuentemente esta relación se ha representado en forma de triángulo (...) para mostrar que la didáctica se ocupa justamente del espacio creado por esta interrelación y para mostrar la interdependencia entre los tres elementos, que no se pueden considerar aisladamente.

(Camps, 2000:9)¹

Enseñar y aprender son dos conceptos claves en didáctica porque están determinados por los objetos de conocimiento. En el caso que nos ocupa, el objeto de conocimiento es la literatura, ¿cómo enseñar literatura? Y ¿cómo se aprende literatura? Aún más, específicamente en secundaria, cómo se lleva a cabo la enseñanza de la literatura. A partir de este nivel educativo, la literatura aparece en el currículum como un “saber” a enseñar.

¹ Las citas correspondientes a los textos en lengua catalana han sido traducidos al español por la autora de esta tesis.

Nos referimos a que forma parte de los contenidos programáticos tanto en los dos ciclos del currículum de España,² como durante los tres años de secundaria en México.³

Podríamos comenzar por tratar de definir nuestro objeto de conocimiento: qué es la literatura. Una tarea nada fácil porque la misma Teoría literaria ha hecho varios intentos y siempre viene a cuenta algo que la cuestiona. Sin embargo, decidimos importar la de Ballester (1998) quien, después de efectuar un recorrido histórico acerca de los diferentes acercamientos a la literatura por las diferentes teorías, concluye: “(...) eso que llamamos literatura es un sistema complejo de comunicación que produce placer estético dentro de un vasto contexto de comunicación humana.” (p. 321)

Esta definición parece viable porque hace patente la complejidad del fenómeno literario en términos de su existencia a partir de los textos denominados literarios en un acto de comunicación. La literatura como entidad cultural cristalizada en textos que entran en contacto con un lector, que experimentará un placer estético. La literatura forma parte de los saberes sociales y culturales de los pueblos, de los hombres, de las mujeres y permite un tipo de comunicación cultural específicamente humana.

La didáctica de la literatura sería así un posible conjunto de lineamientos metodológicos que posibiliten el acceso y comprensión de ese sistema no tan sólo para disfrutarlo. El placer estético, el disfrute, el goce nos parecen claves en la didáctica que nos ocupa, no obstante, necesario es divorciarlo de la idea de sencillo o poco esfuerzo. Por ello intentamos una definición en la que esté implicada la comprensión del fenómeno literario, la tarea de comprender, abrazar, rodear por todos los flancos a un texto literario nos parece básica en el acercamiento real a la literatura. La comprensión se define, de manera general, como la facultad de entender, de penetrar las cosas. Nuestra vida completa se basa en la comprensión. Requerimos comprender para actuar en consecuencia. De hecho todo aprendizaje se basa en la comprensión. “(...) comprender (...) equivale a atribuir significado a aquello que queremos comprender, ya se trate de un texto, de una película, de una pintura o de una conferencia.” (Solé, 1992:28)

² Primer ciclo: Literatura.1. El registre literari. 2. Concepte de gènere literari.3. El teatre.4. La narrativa.5. La lírica. Segundo ciclo: Història de la literatura (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, DOGC nú. 3670 04/07/2002)

³ Primer año: cuento, poesía. Segundo año: tradición oral, mitos, fábulas, leyendas y teatro. Tercer año: historia de la literatura (Plan y programas, 1993:23-34).

Leemos para comprender. Pero comprender lo que leemos forma parte de un proceso en el que se ponen en juego todas nuestras habilidades y destrezas intelectuales. La comprensión es entonces una actividad que realiza el sujeto a partir de lo que lee, vive o experimenta.

La didáctica de la literatura partiría así de los textos que darán cuenta de lo que es literatura, lo cual implica una manera de leerlos para llevar a cabo la comprensión de los mismos y con ello llegar al disfrute y a más lecturas literarias. Las categorías de texto y lector resultan básicas en todo esto porque no siempre han sido conceptualizadas en términos dialógicos.

1.1 Desde las teorías de la lectura

La lectura es el medio por el cual se adquieren varios conocimientos que configuran la formación integral de las personas. En el terreno educativo se pretende desarrollar la habilidad lectora en términos de identificar, asociar, relacionar, comprender, integrar e interpretar (Mendoza, 1998:170). Estos planteamientos nos permiten ver que la lectura resulta de enorme interés para nuestra materia, pero no siempre ha sido vista como una actividad o como un proceso.

De manera general, podemos señalar cuatro posturas en relación a la lectura que han afectado la enseñanza de la literatura.

La primera de ellas tiene sus orígenes en la antigüedad, en la época griega para ser exactos. Se consideraba a la lectura como una actividad menor, destinada a los esclavos que sólo prestaban su voz a los textos. Mediante la voz, el contenido del texto llegaba a los oídos de los escuchas y de ahí a la mente, en la que tendría lugar la “comprensión.”

(...) el escritor contaba con la llegada de un lector dispuesto a poner su voz al servicio de lo escrito con miras a distribuir su contenido a los transeúntes, a los “oyentes” del texto (...) el escritor que lograba hacerse leer actuaba sobre el aparato vocal del otro, del que se servía, aún después de su muerte, como *instrumentum vocale*, es decir, como algo o alguien a su servicio, como de un esclavo.

(Svenbro, 1998:70)

La finalidad era acceder a las ideas del texto, la lectura vista así se constituye en un acto de traducción o de transmisión del contenido del texto a la mente del lector y de los oyentes.

(...) Toda *anagnosis* (“lectura”) individual o en presencia de un auditorio deber ser una *hypokrisis*, una “interpretación” oral y gestual que se esforzará lo más posible por expresar el género literario y dar cuenta de la intención del autor; de otro modo, el lector sólo podía caer en el ridículo.

(Cavallo & Chartier, 1998:25)

La segunda postura nos habla de los procesos que tienen lugar en el lector, de tal forma que sus esquemas son activados por el texto y producen una determinada recepción. Dos formas básicas nos dan cuenta de ello:

- a) El modelo *bottom up* (ascendente) que “(...) considera que el lector ante el texto procesa sus elementos componentes, empezando por la letras, continuando con las palabras, frases (...) en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto...” (Solé, 1992:18)
- b) El modelo *top down* (descendente) “(...) sostiene todo lo contrario: el lector no procede letra por letra, sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en éste para verificarlas.” (ídem.)

Como es posible advertir estos modelos colocan en el centro o bien al texto, o bien al lector. En el primer caso, la lectura sería un acto de traducción, de nuevo una transmisión de las ideas del texto a la mente del lector; en el segundo, el lector construiría interpretaciones a partir de sus conocimientos previos, sin tomar muy en cuenta lo que el texto le está proponiendo. “(...) si la lectura fuese exclusivamente un proceso de *top down* (...) sería improbable que dos personas al concluir la lectura arribasen a la misma conclusión y también sería improbable aprender algo nuevo.” (Strange, 1980; pp. 392-393, citado por Solé, 1987:37)

La tercera postura corresponde al modelo interactivo⁴ que postula la interacción entre texto y lector. Solé señala que este modelo no se centra de manera exclusiva en el texto o en el lector.

⁴ Este modelo tiene como base la teoría de la interacción de origen socio-psicológico propuesta por Jones E. Edward E. y Harold B. Gerard (1992).

Leer es un proceso de interacción entre un lector y un texto, proceso mediante el cual aquel intenta obtener la información textual, pertinente por los propósitos que han guiado su lectura. (...) Interacción significa “acción o influencia mutua o recíproca”, así describir la lectura en términos de proceso de interacción comporta dotar de un papel activo al lector –mientras ha de construir, a través de sus propias aportaciones, el significado del texto- y también al texto –mientras tanto es susceptible de movilizar al lector y provocar en él una serie de acciones dirigidas a su aprensión. (Ídem, p. 17)

El acto de leer es así visto como un proceso no lineal en el que los modelos *bottom up* y *top down* tienen lugar de manera ininterrumpida. La lectura es un momento de encuentro entre texto y lector. El significado se ubica en el encuentro. El lector emplea conocimientos de la lengua hablada para interpretar lo escrito.

Desde este modelo, leer significa comprender el contenido de un texto y enseñar a leer implica así enseñar estrategias que permitan comprender ese contenido. Solé proporciona una serie de recomendaciones susceptibles de reinterpretarse en cada ámbito educativo (1992:27 y siguientes):

- a) Los objetivos que presiden la lectura de un texto determinan las estrategias que el lector pone en marcha para comprender.
- b) Proporcionar a los alumnos algún tipo de indicación que les permita activar los conocimientos que necesitan para comprender el texto de que se trata.
- c) Enfatizar el hecho de que leer es un proceso de elaboración de predicciones sobre lo que se lee, a partir de la información que aporta el texto y la que tiene el lector.
- d) Diversificar los textos que se presentan para la lectura teniendo en cuenta los objetivos que se pretenden alcanzar.
- e) Saber actuar frente a “errores” de comprensión en dos sentidos: a partir del nivel en que se encuentran los estudiantes y considerar que los errores pueden tomar cuerpo en diferentes unidades textuales. Pero lo importante es su pertinencia de acuerdo a los objetivos que presiden la lectura.
- f) Trabajar conjuntamente profesores y alumnos en el ámbito de la comprensión: antes de la lectura, durante y después de ella.

La cuarta postura se refiere a la transacción entre el texto y el lector, indica que la recepción o comprensión se produce cuando tiene lugar, precisamente, esta transacción. En la lectura, el lector genera significados a partir del texto, interpreta, asume el control de la lectura, se autorregula en forma abierta e individual.

(...) Mason (1989) afirma que todo evento de lectura es una transacción que involucra un lector particular, una particular configuración de marcas en el papel y ocurre en un contexto particular en un determinado tiempo. El significado no está en el texto, ni el lector, ocurre en la transacción entre lector y texto.

(Carrasco, 1999:121)

Pero también no sólo lo que ocurre en el momento de la lectura, sino lo que podría ocurrir después de ella. La transacción considera que el significado del texto es indeterminado y construido por los lectores al leer. El lector genera significado al responder al texto y al propósito de la lectura.

El resultado de la lectura no implica acceder a la propuesta del autor. La lectura es un proceso complejo, por ello quien lee integra habilidades, conocimientos previos, propósitos, intenciones y actitudes. La lectura es vista, desde esta perspectiva, como proceso lingüístico y social. Lector y texto son aspectos de una situación total, se condicionan uno al otro. La respuesta del lector incluye un ambiente cultural particular de pertenencia.

Las teorías acerca de la lectura que la conciben como un proceso que involucra a un texto y a un lector nos dan cuenta de las principales concepciones que, de un modo o de otro, subyacen en la enseñanza de la literatura. La lectura puede ser vista, en términos generales, como transferencia de información, como una interacción, como una transacción o como una construcción social. (Carrasco, 2006:23)

Leer textos literarios implica así concepciones acerca de la lectura que posiciona a los sujetos participantes y otorga a los textos ciertas funciones. Estas cuestiones nos llevan a precisar qué entenderemos por texto literario en específico. Para esto importamos la caracterización de textos en general que realizan Ana María Kaufman y Ma. Elena Rodríguez (1993) pues ella nos permite aproximarnos a una definición de texto literario.

Etimológicamente texto se define como tejido, tela, entramado. Constituye un tejido de ideas elaborado por alguien en particular. Existe un emisor que elabora ese texto con diferentes finalidades: convencer, seducir, compartir, pongamos por caso.

Pero el fin último es llegar a un receptor. El tejido de los textos es particular, cada uno presenta un entramado distinto. La finalidad y la trama son los dos aspectos que sirven de base a las autoras para realizar la caracterización de los textos. Las funciones de Jakobson⁵ son también referencia obligada en esta tipología porque en los textos existe preponderancia de algunas funciones, es decir, no hallamos textos con una sola función específica, sino que prevalece alguna sobre las otras.

Cuatro funciones básicas (que no las únicas) tendrían los textos:

1. *Informativa*. Consiste en dar a conocer hechos reales o imaginados que están dentro del texto, con un tipo de lenguaje claro y preciso. La función referencial de Jakobson cobraría relevancia.
2. *Literaria*. Para esta función lo estético tiene mayor importancia y la disposición del lenguaje es particular, pues se utilizan todos los recursos posibles para crear belleza, para conformar una obra artística.
3. *Apelativa*. La finalidad de estos textos es influir en el comportamiento de los receptores, pueden estar dispuestos con un lenguaje imperativo o cortés.
4. *Expresiva*. Aquí encontramos preponderantemente la subjetividad del emisor, sus emociones, su afectividad.

Para la trama proporcionan otra clasificación que posibilita el cruce con las funciones. La trama es entendida como “(...) los diversos modos de estructurar los distintos recursos de la lengua para vehiculizar las funciones del lenguaje (...) las diversas estructuraciones, las diferentes configuraciones de los textos.” (Kaufman & Rodríguez, 1993:25)

1. *La narrativa*. Los textos con esta trama (...) presentan hechos o acciones en una secuencia temporal y causal. El interés radica en la acción y, a través de ella, adquieren importancia los personajes que la realizan y el marco en el cual esta acción se lleva a cabo. La ordenación temporal de los hechos y la relación causa-consecuencia hacen que el tiempo y el aspecto de los verbos adquieran un rol fundamental en la organización de los textos narrativos. También es importante la distinción entre el autor y el

⁵ Recordemos que las funciones son: la emotiva, la connotativa, la referencial, la poética, la metalingüística y la fática.

narrador, es decir, la voz que relata dentro del texto; el punto de vista narrativo (narración en primera o tercera persona) y la predicación. (p. 26)

2. *La argumentativa.* Son textos que confrontan y explican ideas, dan opiniones, emiten juicios. Generalmente se estructuran en tres partes: introducción, desarrollo y conclusión.
3. *La descriptiva.* En este tipo de textos hallamos enumeraciones que caracterizan objetos, personas o lugares.
4. *La conversacional.* Estos textos tienen estilo directo y presentan una interacción lingüística entre distintos participantes.

Un texto literario es susceptible de contener todas estas diferentes tramas y puede cumplir con las distintas funciones, la Semiótica de la cultura, por ejemplo, aportó la consideración de que “(...) el texto literario desarrolla una función cognoscitiva y gnoseológica. Lo propone como creación del mundo, como modelización de la realidad a la que otorga sentido.” (Ballester, 1998:303)

Un texto literario tiene una trama narrativa y una función expresiva y literaria, pero esto es sólo el principio. La descripción, la conversación, la argumentación, también se encuentran. Y por ende las diferentes funciones pueden atribuírsele a partir de los objetivos de lectura.

(...) el texto literario ostenta la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla, puesto que, al verbalizarla, configura un espacio específico en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura.

(Colomer, 2005:32)

En la enseñanza de la literatura es importante partir de este concepto de texto literario para no reducir sus funciones, es decir, necesario es explotar sus posibilidades polifónicas en la recepción. El texto cerrado y acabado no existe, se abre y se replantea en cada acto de lectura. Sólo a partir de estas consideraciones podremos ver a la lectura como una transacción y como una construcción social. Sin duda posiciones del todo indispensables en la didáctica de la literatura.

1.2 Desde la teoría literaria

(...) Es precisamente esta relación entre teoría literaria y enseñanza la que se constituye como una deuda de la teoría hacia la práctica (...) que se retrotrae a la primitiva narratología de los años ´60; de ahí en adelante, las líneas de la sociocrítica, de las teorías del lector, del psicoanálisis, del posestructuralismo, del posmodernismo, del feminismo, de las literaturas comparadas y de los estudios culturales no parecen constituir parte de su agenda que debería traer estas deudas pendientes entre sus urgencias.

(Bombini, 2001:30)

La teoría literaria tiene como cometido "(...) establecer los fundamentos teóricos de la Ciencia Literaria y (...) construir metalenguajes a partir del cual sea posible estudiar con rigor cualquiera de las cuestiones que se formulen alrededor del hecho literario." (Ballester, 1998:297)

Se señala que la teoría literaria arranca como tal a partir del Formalismo ruso en la medida que se especifica un objeto propio: el lenguaje literario (Ídem). Evidente es que existen antecedentes, pero las orientaciones de las diferentes escuelas se precisan a partir de este momento.

Cada teoría elabora sus preceptos en función de los elementos que considera valiosos para hacer avanzar la disciplina. Esto propicia acuerdos y desacuerdos. Y la aparición de más teorías. Cuestión que en principio podría resultar de beneficio para la enseñanza de la literatura, pero el problema es que cada tendencia no termina por conectarse efectivamente con el ámbito educativo. De aquí la deuda teórica de la que habla Bombini.

Después del Formalismo ruso nos encontramos con la crítica sociocrítica, la Escuela de Frankfurt, la sociocrítica, el estructuralismo, la teoría literaria del Círculo de Praga, el estructuralismo francés, la pragmática, la Escuela de Tartu, la semiótica de la cultura, la estética de la recepción, el deconstruccionismo, el grupo de Yale, teorías feministas, la teoría empírica, la teoría de los polisistemas. Todas ellas con planteamientos de envergadura que hacen avanzar el estado de la cuestión en la ciencia literaria, pero con un impacto muy desigual en su didáctica. En este sentido, podemos apreciar tres etapas:

1º. La que surge del humanismo renacentista y considera que la retórica y la poética son los ejes rectores de la literatura porque son útiles para hablar y escribir correctamente. "(...) se basa en las aportaciones realizadas por la Antigüedad, entendida como modelo y

sistema de normas.” (Acosta, 1989:121) Se podría hablar de un tratamiento “clásico”, normativo y modélico de la literatura.

2°. La de la explicación histórica que postula precisamente la historia de la literatura como medio para conocer lo que es literatura, además de dar tratamiento “científico” al fenómeno literario a través del “(...) estudio de los aspectos de la obra literaria que pueden explicarse tanto según coordenadas de espacio y de tiempo, como según el medio en que aquélla ha hecho su aparición.” (Ídem, p. 122) El tratamiento es histórico, el repertorio de textos de la antigüedad, sancionado por el tiempo y la crítica darían cuenta de lo que es literatura.

3°. La estilística, “(...) cuya peculiaridad fundamental consiste en la observación de la obra literaria en cuanto a sistema constituido por los elementos lengua, estilo y composición.” (Ídem.) La nueva crítica, el formalismo ruso, el estructuralismo, la interpretación inmanente serían algunas escuelas inmersas en este modelo. La forma, el discurso literario, es todo. Desde esta tendencia, la literatura se compone de un sistema de convenciones, de elementos recurrentes, que generan significados. Su pretensión es encontrar y explicar las características, presentes en multitud de obras similares, que posibilitan la significación de la obra.

Dentro de estas orientaciones vemos como los textos literarios lo contienen todo, se conciben como entidades cerradas, tejidos terminados con información precisa, no modificable. Textos útiles para hablar y escribir bien o textos “representativos” de una época y de un lugar o con una estructura específica susceptible de explicarlo y erigirse como modelo de análisis. Los textos que darán cuenta acerca de la literatura serán aquellos que cumplan una función informativa o sean canónicos y el lector sólo tendrá que develar el significado que ya el texto contiene en sí mismo y la lectura literaria será vista de este modo como transferencia de información, el texto y el lector son independientes y el significado está en el texto. Sin duda visiones textocéntricas.

Estas orientaciones son las que han guiado la didáctica de la literatura en secundaria. Las encontramos aún, de modo tanto explícito como implícito, en los currícula y en los libros de texto, principalmente. Los conceptos de texto literario y lector que ostentan nos permiten advertir lo desafortunada que resulta la enseñanza de la literatura a la luz de sus consideraciones, pues la lectura literaria que posibilite un diálogo texto-lector/lector-texto no aparece en sus planteamientos.

No obstante, en el trabajo que desarrollamos nos parece importante destacar dos tendencias que hicieron posible nuestra interpretación del fenómeno literario en las aulas de secundaria. Nos referimos a la estética de la recepción y a la teoría de los polisistemas.

1.2.1 La estética de la recepción

Los principios teóricos de la estética de la recepción fueron elaborados a partir de la Escuela de Constanza en la década de los 70' con sus dos máximos representantes H. R. Jauss y W. Iser. Los antecedentes podemos encontrarlos en la Sociología de la literatura, en la Teoría de la interpretación de textos (Hermenéutica de H. G. Gadamer) en la Teoría del texto (Teoría de la comunicación, Fenomenología de Roman Ingarden, Estructuralismo de Praga). Ya sea por asunción, por adopción o por asimilación de principios de todas estas tendencias, la Estética de la Recepción logra configurar su propio horizonte y a partir de aquí se revitaliza el papel del lector y el denominado horizonte de expectativas.⁶

La estética de la recepción postula un agotamiento de los modelos anteriores y se autodenomina como el cuarto paradigma.⁷ Renueva el papel del lector y reconceptualiza al texto literario.

La obra escrita, el texto literario, es entendida como un medio de comunicación. Una comunicación que se establece entre lector y autor, entre lector y época, entre lector y lector.

La estética de la recepción desarrolla una teoría del texto al entender a la obra como una unidad estructural, una estructura significativa o de sentido. Ésta se manifiesta en dos momentos: primero, como una estructura de signos de naturaleza puramente material y desprovista de sentido hasta no haber llegado al lector, el estructuralismo checo la denominó *artefacto*; segundo, como una estructura que, asumida en su calidad de artefacto por el lector, se convierte en estructura significativa, también los checos denominaron a esta estructura *objeto estético*. Así pues "(...) el texto sólo consigue la categoría de estructura significativa a partir de la recepción que del mismo lleva a cabo el lector." (Acosta, 1989:22)

⁶ Varias inquietudes y réplicas ha suscitado la orientación y así Jauss reconoce que sus planteamientos iniciales no fueron claros, e intenta reformulaciones a partir de las críticas, precisamente (v. Acosta, 1989, Iglesias en Villanueva, 1994).

⁷ Coincidimos con Iglesias (Villanueva, 1994) en que el término paradigma resulta un tanto problemático en su extrapolación a las ciencias humanas, por ello hablamos mejor de escuelas, tendencias, estudios o corrientes. No obstante, respetamos la manera en la que la Estética de la Recepción se presentó.

Tres hipótesis básicas sustentan sus planteamientos:

- a) Concepción no sustancialista de la obra literaria.
- b) Objetivación crítica de la misma.
- c) El concepto de horizonte de expectativas.

Las particularidades de la teoría y estética de la recepción podrían resumirse así:

1. El rol protagónico del lector para que, a partir de sus recepciones, se efectúen los análisis, la comprensión e interpretación de la obra literaria.
2. Los aspectos que definen “Literatura”.
 - 2.1 Es un medio de comunicación.
 - 2.2 Es un fenómeno histórico.
 - 2.3 Es una realidad de carácter profundamente social.
 - 2.4 Es un sistema de signos de estructura significativa.

El texto literario cobra vida sólo cuando es leído, el sentido es el resultado de la acción común que realizan lector y texto y no una cualidad inherente a éste.

La estética de la recepción verá la lectura literaria como un proceso de interacción, de transacción y de construcción social, en la medida que atribuye un papel activo al receptor. El texto no contiene en sí mismo los significados y el lector participa en la construcción de los mismos aplicando una serie de estrategias de comprensión culturalmente aprendidas. “La lectura como una actividad guiada por el texto refiere retroactivamente el proceso de reelaboración del texto, como efecto, sobre el lector. Este efecto recíproco debe ser designado como una interacción.” (Iser, 1987:255)

El texto literario tiene sus propias reglas que ponen límites a la interpretación. Las frases contenidas en una obra, la relación entre ellas si bien concitan la imaginación del lector, también producen una expectativa de lectura, una prospección de futuro a satisfacer o decepcionar en esa misma lectura. Pero no sólo esto, sin que también, lo ya leído, puede adquirir un significado diferente. Lo más importante es el funcionamiento intelectual del lector, los procesos de anticipación y retrospección que realiza transforman el texto en una experiencia para el lector, que puede equipararse a una experiencia de vida:

(...) el texto es sólo una partitura y (...) las diferentes capacidades individuales del lector son las que instrumentan la obra. Una fenomenología de la lectura debe consiguientemente explicar los actos de comprensión mediante los que el texto queda traducido en la conciencia del lector. (Ídem, p. 177)

El papel protagónico del lector y las posibilidades que el texto literario le brinda para formarse como un lector literario experto y maduro, se ven más fortalecidas cuando Iser caracteriza al lector implícito en lo que denomina una teoría del efecto anclada en el texto:

El concepto de lector implícito es un modelo trascendental, mediante el que se puede describir la estructura general del efecto del texto de ficción. Se refiere al rol del lector factible en el texto, que consta de una estructura del texto y de una estructura del acto. Si la estructura del texto establece el punto de visión para el lector, esto quiere decir que secunda un hecho fundamental de nuestra percepción, en cuanto nuestros accesos al mundo sólo y siempre poseen una naturaleza significada por un carácter perspectivista (...) El concepto de lector implícito circunscribe, por tanto, un proceso de transformación, mediante el cual se transfieren las estructuras del texto, a través de los actos de representación, al capital de experiencia del lector. (Ídem, pp. 70-71)

De este modo, los conceptos de Indeterminación, espacios vacíos y aspectos esquematizados⁸ se refieren al texto, pero están indisolublemente ligados al acto de la recepción.

La indeterminación es una cualidad del texto que consiste en no cubrir con los medios lingüísticos utilizados toda la experiencia que el lector tiene a través de estos medios. Los espacios vacíos son aquellos lugares de indeterminación que surgen en el momento en que se fija el sentido de los denominados aspectos esquematizados. Éstos son los que hacen posible la coparticipación del lector, pues la realidad contenida en la obra literaria es ofrecida de manera esquematizada. Si asumimos que una cualidad del texto literario es la indeterminación, los aspectos esquematizados se encargan de deshacer parte de esa indeterminación, pero entre ellos surge un espacio vacío que se produce por la determinación de los aspectos que se interfieren. La actividad del lector consiste en llenar lo que está vacío, en dotar de significado a los espacios de indeterminación, en determinar es suma lo que no está determinado. “El espacio vacío hace dinámica la estructura porque marca determinadas aberturas que sólo pueden cerrarse mediante la estructuración que tiene que efectuar el lector. En este proceso, la estructura adquiere su función.” (Ídem, p. 309)

⁸ La indeterminación y los aspectos esquematizados tienen su origen en la fenomenología de Roman Ingarden.

El sentido que se puede dar a los elementos de indeterminación es una responsabilidad que atañe sólo al lector. Aunque si pensamos en lectores inexpertos, la ayuda se hace indispensable y esto, en principio, es tarea de las instituciones escolares y de los docentes.⁹

El texto literario se caracteriza por el tipo de relación que mantiene con la realidad designada, una correspondencia distinta a la de otro tipo de textos.

En la lectura de textos literarios se presentan tres fenómenos parciales que darán cuenta precisamente de la comprensión-recepción:

- a) La reducción fenomenológica.
- b) La formación de consistencia.
- c) La implicación del lector.

La reducción fenomenológica es entendida como proceso y resultado de la dialéctica de protención y retención. En la obra literaria se construye un mundo posible, una constelación, cuya realidad se configura mediante frases que constituyen correlatos intencionales.

(...) las operaciones de los textos de ficción siempre hay que considerar que no se realizan en la denotación de los objetos empíricamente dados (...) existe el máximo interés en cuál sea el correlato de la frase. Pues el mundo presentado de los textos de ficción se construye a partir de estos correlatos intencionales.
(Ídem, p. 179)

El juego dialéctico de protención y retención se da a partir del conjunto de frases que conforman al texto literario y, a medida que van pasando por la mente del lector, construyen una realidad que se va estructurando en protención al futuro, es decir, construyen un horizonte de desarrollo hacia delante. Pero también esta aparición permanente de correlatos de frases mantiene una relación sostenida con otros que han

⁹ Esta manera de tratar el fenómeno literario en relación con la actividad del lector podría tener una correspondencia pedagógica en Jean Piaget y Vigotski. El aprendizaje se deriva de la acción inteligente que realiza el sujeto sobre los objetos para aprender e incorporarlos a su estructura cognitiva confiriéndoles una significación. El sujeto aprende conocimientos derivados de su accionar con el medio. Desde una óptica escolar, educativa, pedagógica conocer un objeto –comprenderlo- es actuar sobre él y transformarlo. El sujeto cognoscente se encuentra en permanente interacción con la realidad que procura conocer para asegurar las continuas adaptaciones, para mantener un equilibrio en esos intercambios. El aparato psíquico está compuesto por un conjunto de sistemas cognitivos que se constituyen como agrupamientos o estructuras lógicas, como la inteligencia. Lo afectivo provee la energía de la decisión, el interés y los esfuerzos necesarios por aprender. La inteligencia se prolonga en el pensamiento cuyo desarrollo se vincula con el lenguaje, necesario para que las acciones inteligentes se interioricen en operaciones y se puedan reconstruir las estructuras cognitivas que cambian ante cada nueva situación problemática.

aparecido en la obra y han pasado por la conciencia del lector. Esto es lo que se denomina retención.

(...) retención y protención condicionan que la formulación lingüística del texto sea operativa en cada instante articulado de la lectura, en cuanto instrucción para la combinación de las perspectivas del texto. Tenemos la ilusión de una profundidad especial escalonada y se nos transmite la imprecisión de como si durante la lectura nos moviésemos en un mundo. (Ídem, pp. 188-189)

Algo muy importante que vale la pena señalar es la consideración que se hace respecto a que las anticipaciones pueden no encontrar su confirmación o su modificación, entonces se pone de manifiesto la actividad creadora del lector, pues él tiene que dirimir sobre la asignación de uno y otro contenido a los correlatos que en el discurso del texto han opuesto dificultades,

(...) en el proceso de lectura el receptor de la obra tiene que elegir de entre las virtualidades que se le ofrecen, hasta el punto de que cada lectura es, por lo general, una actualización individual del texto, cada lectura es un acto de selección.

(Acosta, 1989:175)

La formación de consistencia es el proceso mediante el cual una de las alternativas va tomando identidad, va haciéndose consistente. La imaginación del lector cobra aquí relevancia pues se pone en actividad a través de los estímulos activados por la indeterminación y los espacios vacíos. La imaginación del lector hace que las expectativas sean proyectadas en los signos polisemánticos de los elementos lingüísticos del texto, de tal manera que se reducen sus múltiples relaciones y significados. Sin embargo, la conformación de sentido de la obra no está en las expectativas ni en las sorpresas o decepciones, y mucho menos en las frustraciones que de manera consciente experimentamos en el acto de la conformación de sentido.

La anticipación y la retrospección que realiza el lector, así como su esfuerzo por aglutinar todos los diferentes aspectos del texto, darán la consistencia precisa. Consistencia que surge del encuentro entre el texto escrito y la mente del lector, con su propia y particular historia de experiencia, su propia conciencia, su propio punto de vista. Todo esto dará por resultado la comprensión del texto literario que, por otra parte, es inseparable de las expectativas del lector, y donde tenemos expectativas también tenemos una de las armas más potentes del arsenal del escritor: la ilusión.

La experiencia dada por el texto se hace accesible mediante ilusiones. Si todas nuestras expectativas fueran realizadas por el texto, si no nos reservara sorpresas, acabaría por ser previsible y trivial; mientras leemos, oscilamos, en mayor o menor medida, entre la construcción y destrucción de ilusiones. “[...] se produce una dialéctica, animada por el propio lector, de constitución de la ilusión y ruptura de la misma.” (Iser, 1987:206)

Su constitución proviene más bien de las reacciones que producen las formas generadas en el acto de lectura porque entrecruzan con otras. En el acto de lectura reaccionamos sobre algo que hemos producido nosotros mismos; y es precisamente el modo de reaccionar lo que hace patente por qué tenemos la posibilidad de tener la experiencia del texto igual que se tratase de un acontecimiento real. “(...) el texto de ficción (...) es capaz de producir un correlato de la conciencia, mediante el cual el texto se convierte para el lector en un acontecimiento y con ello, finalmente, en un mundo.” (Idem, p. 207)

La implicación del lector también surge del acontecer del texto. Esta implicación es con la totalidad de la obra. Se señala que es una consecuencia derivada del propio texto a partir de dos puntos diferentes:

1º. Repertorio de texto

2º. Estrategias.

El repertorio de texto está conformado por las normas de naturaleza social, históricas y actuales y por la multiplicidad de insinuaciones procedentes de la tradición literaria¹⁰. Las estrategias son, digamos, la actitud del texto para presentar sus contenidos y la manera de relacionarlos. El lector se percató de la presencia de situaciones divergentes, de acciones y contenidos discrepantes, a las que ya no puede escapar, una vez que ha tomado conciencia y se hace cargo de ellas. Lo que se quiere decir es que el texto ha comprometido tanto al lector que éste no tiene más remedio que tomar las riendas de su proceso de comprensión-recepción.

Todo esto da por resultado un acto de comunicación literaria mediante la experiencia estética. A lo largo de todas las operaciones realizadas en la lectura se ha conseguido la asimilación de algo ajeno dentro de la experiencia del lector. Esto ha producido un desdoblamiento o fisura de conciencia (la catarsis aristotélica). Es decir, el lector ocupa su mente con los pensamientos de una conciencia exterior a él, está realizando

¹⁰ El héroe, el sacrificio, la muerte, el amor, las marcas, los lugares extraños, los espejos, los colores, la noche, por señalar algunos ejemplos de motivos recurrentes.

algo que no es él mismo y se está saliendo de las propias disposiciones, aunque no desaparece por completo de la orientación que previamente había elegido al comienzo del proceso que ahora termina (Acosta, 1989:179)

Si la implicación efectúa nuestro estar presentes en el texto, entonces ello es un correlato de la conciencia, mediante el que el carácter de acontecimiento experimenta su complementación necesaria. Hacernos presentes a un acontecimiento significa que en tal presencia nos sucede también algo a nosotros.

(Iser, 1987:12)

La obra literaria, aparte de ofrecernos un escape momentáneo, lleva a una confirmación o rectificación de valores. En este sentido, Iser habla de la existencia de espacios vacíos en un eje paradigmático de la lectura y que estarían dados por el repertorio del texto.

(...) el repertorio introduce una determinada realidad extratextual en el texto y ofrece así esquemas que proporcionan previamente al lector un saber determinado o son capaces de reclamar saberes sedimentados (...) por medio del repertorio elegido se funde la actividad representadora del lector con la respuesta que intenta dar un texto a una determinada situación histórica o social. (Ídem., p. 322)

El lector debe enfrentarse a un texto literario que moviliza todo su mecanismo mental y moral, lo hace reaccionar de manera activa y no pasiva a las situaciones ficticias presentadas. En el proceso de lectura, los valores ideológicos del lector se ponen en duda porque entran en relación dialéctica con los valores ideológicos ostentados por el texto literario.

La necesidad de descifrar nos da la oportunidad de formular nuestra propia capacidad de desciframiento. La producción del sentido en los textos literarios no implica, solamente, el descubrimiento de lo in formulado, de lo que podría hacerse cargo la imaginación, también implica la posibilidad de que podamos formular por nosotros mismos y así descubrir lo que hasta entonces parecía eludir nuestra conciencia. "(...) la lectura tiene el efecto de ayudar a desarrollar no sólo los valores sino también los mecanismos y aptitudes del lector, por las cuales se conforma de manera progresiva su osamenta ideológica." (Ruffinelli, 1989:93)

La comprensión-recepción de textos literarios tiene que ver así con el horizonte de expectativas que ostenta no sólo la obra, sin también y sobre todo el lector que comprende un texto de acuerdo a normas colectivas que se desarrollan y evolucionan a lo largo de la historia y constituyen lo que entendemos por evolución literaria. El horizonte de expectativas resulta ser muy valioso para detectar el punto de encuentro o desencuentro entre lector y texto. Actúa en una doble dimensión:

1°. Como un horizonte literario, el mundo literario de un determinado momento histórico que incluye el conocimiento, la formación, el gusto y las convenciones estéticas.

2°. Como un horizonte de la praxis vital u horizonte de expectativas de la vida histórica. Éste, a su vez, implica un sistema de doble naturaleza: las expectativas codificadas en cada obra del pasado y las expectativas de la experiencia vital del posible lector, que en el acto de recepción incorpora al texto literario.

La fusión de horizontes da por resultado la experiencia estética y, con ella, la comprensión del texto literario. En esta fusión tiene lugar un proceso en el que intervienen el autor de la obra, la obra misma, los lectores, las lectoras de un momento histórico junto a los lectores, las lectoras de otro y otros momentos históricos, a la vez que los intérpretes de distintas épocas literarias (Acosta, 1989:156)

Iglesias (1994) en ocasión de la revisión que efectúa al concepto de horizonte de expectativas de Jauss, destaca el planteamiento de este autor acerca de la experiencia estética en el papel que es posible desempeñe “(...) en la génesis, transmisión y modificación de las normas de comportamiento social; es decir, se centra en la función que la experiencia literaria ejerce en la “construcción social de la realidad.” (p. 88)

El papel activo del receptor en la construcción de los significados en la interacción con la obra literaria nos sorprende porque logramos saber una manera en la que se están construyendo significados. Posibilita a partir de esto diseñar modos de intervención didáctica en la enseñanza de la literatura y saber si los horizontes de expectativas se corresponden, dialogan entre sí.

Los planteamientos de la estética de la recepción esbozados nos dan la oportunidad de ver la complejidad de los mecanismos que se echan a andar cuando se leen textos literarios y la apremiante necesidad de una mediación cuando de formar lectores literarios se trata.

1.2.2 La Teoría de los Polisistemas.

Y el canon... se mueve.

La Teoría de los Polisistemas por otro lado, nos permitió posicionar los textos literarios que circularon en las aulas a partir de su consideración de

(...) la literatura como un sistema socio-cultural y un fenómeno de carácter comunicativo que se define de manera funcional, a través de las relaciones establecidas entre los factores independientes que conforman al sistema (...) se preocupan por describir y explicar cómo funcionan los textos en la sociedad, en situaciones reales y concretas (...) atienden a las condiciones de la producción, distribución, consumo, o institucionalización de los fenómenos literarios.

(Iglesias, 1994:310)

A partir de esta teoría fue posible ver el fenómeno literario en su dinamicidad y con ello la cuestión del canon literario y su posición real en las instituciones escolares. Advertimos lo importante de su señalamiento en relación a que la investigación debe partir del estudio de los fenómenos literarios en marcos culturales concretos.

Los corpus literarios que se conformaron dentro de las aulas de segundo de secundaria rompieron con la idea generalizada acerca de que sólo el Canon es el principal protagonista. Esto es así, en principio, porque el segundo grado de secundaria se caracteriza precisamente por no compartir el enfoque historicista del segundo ciclo en España y del tercer año en México.

Pero obedece también, nos ilustra Colomer (2006:23-28), a la serie de cambios sociales que tuvieron lugar a partir de la década de los sesentas: el concepto de adolescencia se acuña en el último cuarto del siglo XX; la composición social del alumnado en las aulas se modificó; la pertenencia de este alumnado a una sociedad impactada por los avances tecnológicos; los mecanismos modernos de producción editorial que incrementan la cantidad de libros, este último fenómeno

(...) dinamitó la antigua función escolar de traspasar un corpus literario nacional, limitado, ordenado y valorado según una tradición uniforme, esencialmente literaria; de modo que la literatura fortaleció su imagen de bien cultural de acceso libre para cualquiera, un bien que se elige según los intereses personales de cada uno y que es susceptible de producir una gratificación inmediata (...) se amplió la concepción del corpus literario con la entrada de obras no nacionales o no canónicas.” (p. 27-28)

El canon literario es concebido como un listado de obras y autores inamovible que permanece y se enseña en las instituciones escolares, aunque esto ya no es así, afortunadamente. Pozuelo (1996^a) señala “(...) en la propia tradición literaria el canon nació vinculado a un sistema escolar.” (p. 4)

El sistema escolar, las instituciones y las aulas han abierto sus puertas y con ello los textos literarios que circulan resultan ser muy variados. Actualmente los textos que se leen no se reducen a los inscritos en el canon literario social e históricamente aceptado y perpetuado. Hay otros textos, otros autores que no pertenecen a aquél y también se leen dentro de las aulas.

La palabra canon, como sabemos, deriva del griego *kanon* que significa regla o medida y “(...) por extrapolación, “correcto” o “autorizado” (Harris, 1998:37)

Por canónico se ha entendido generalmente a la lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas de ser estudiadas y comentadas, según la tradición histórico-literaria, forjada en el siglo XVIII. Harris (Ídem, pp. 37-60) señala que la confección de dicha lista obedece a ciertos criterios de selección que podremos valorar a partir del análisis de algunas funciones que históricamente se han atribuido a los cánones:

- a) proveer de modelos, ideas e inspiración,
- b) transmitir una herencia intelectual,
- c) crear marcos de referencia comunes,
- d) intercambiar favores (entre autores),
- e) legitimar la teoría,
- f) ofrecer una perspectiva histórica y
- g) pluralizar

Colomer, por su parte, indica que “(...) elaborar una selección –o la propuesta de un canon- requiere siempre explicitar la función que debe cumplir en un contexto determinado.” (2006:180) En esta explicitación de funciones podría superarse el debate acerca de los “buenos libros”, continúa la autora,

(...) más que progresar en el análisis ideológico de los libros, la tarea actual en este punto sea que la escuela distinga entre materiales didácticos y libros literarios, se convenza de que la literatura actúa a un nivel educativo más profundo y seleccione sus obras en consecuencia. (p. 185)

Los señalamientos acerca de cánones y de funciones atribuidas nos parecen muy pertinentes porque se avanza mucho más en la discusión acerca del canon literario como un

repertorio de textos estático que la institución escolar ya no promueve del todo. Razón le sobra a Pozuelo cuando ha señalado que no podemos partir tan solo de la idea de que existe un canon sino que hay cánones diversos.

(...) entender que toda consideración sobre un esquema canónico lo es en momentos socio-históricos determinados; se configuraría así una teoría de los cánones, en plural, que han actuado en diferentes etapas de la formación del concepto mismo de literatura y de su propia evolución.

(Pozuelo, 1998:70)

Con base en todas estas consideraciones fue posible analizar las obras leídas y decidir sobre la pertinencia de considerarlas canónicas o no canónicas. En este sentido, cobraron relevancia las funciones que se refieren a proveer de modelos, ideas e inspiración; transmitir una herencia intelectual; crear marcos de referencia comunes y pluralizar.

La teoría de los Polisistemas forma parte de las “teorías sistémicas”,¹¹ que no sistemáticas y tiene como principal característica la consideración del sistema literario como un polisistema, término que emplea para destacar con énfasis el carácter dinámico y heterogéneo de un sistema más complejo como el literario. El funcionalismo dinámico es al que alude Even-Zohar.

Funcionalismo porque los fenómenos de naturaleza semiótica, sea la cultura, el lenguaje o la literatura, se conciben como sistemas: una red de relaciones interdependientes en las que cada elemento se define por la función que desempeña, por el papel que juega con respecto a los demás. Ya Tinianov en los años veinte afirmaba que la literatura debía ser estudiada en términos de relaciones, y no de esencias.

(Iglesias, 1994:330)

Un polisistema comprende un sistema como centro, un núcleo de interés, al que rodean otros sistemas más débiles al parecer (los llamados periféricos) pero que lo acosan, lo achican y hasta lo desplazan, o bien lo sostienen o lo enriquecen con la creación de espacios que se insertan en él y que contienen nuevos conceptos derivados de esos movimientos (Manacorda, 1996:22).

¹¹ “(...) bajo el marbete de “teorías sistémicas” se reúnen diversos modelos y marcos teóricos (...) entre los que se encuentran la Semiótica de la Cultura de Iouri Lotman; estudios procedentes de la sociología literaria, la llamada Teoría Empírica de la Literatura.” (Iglesias en Villanueva, 1994:309)

Cuando un elemento periférico llega al centro se convierte en un elemento canonizado, legitimado u oficial. En el caso concreto de la literatura, los textos y las normas estético-literarias no canonizadas son rechazadas por los círculos dominantes de la cultura como no legítimos, y ocupan por tanto la periferia. Este movimiento intrasistémico de elementos se denomina *transferencia* (“*transfer*”) y, para Even-Zohar (1990:14), analizar cómo se producen las transferencias, por qué motivos y de qué manera se manifiestan, constituye uno de los cometidos más urgentes de la Teoría de los Polisistemas.

(Iglesias, 1994:331)

Llegamos así a dos conceptos oportunos: centro y periferia. En el primero se hallarían las obras canonizadas, en el segundo, el resto.

(...) por "canonizadas" entendemos aquellas normas y obras literarias (esto es, tanto modelos como textos) que en los círculos dominantes de una cultura se aceptan como legítimas y cuyos productos más sobresalientes son preservados por la comunidad para que formen parte de la herencia histórica de ésta. "No-canonizadas" quiere decir, por el contrario, aquellas normas y textos que esos círculos rechazan como ilegítimas y cuyos productos, a la larga, la comunidad olvida a menudo (a no ser que su status cambie).

(Even-Zohar, 1972 I, 1-2: 287-310)

Colocar a autores y obras canonizadas en el centro y a otros autores y otras obras en la periferia posibilitó ver la complejidad que guarda el fenómeno literario y las inclinaciones de los receptores hacia los sistemas periféricos, aún cuando existen varios casos de preferencia por los centrales.

Un polisistema actúa en múltiples direcciones. Interactúa el centro con los periféricos y viceversa; se provocan conexiones insospechadas, que impulsan la creación de otros centros; éstos atraen nuevos periféricos. Desplazan algunos componentes, los vuelven a incorporar, sustituyen centros, se insertan con sorprendente interacción en otros espacios centrales, se establecen conexiones sistémicas entre organizaciones complejas, y aún más, un núcleo que pertenece a un campo, por efecto de los periféricos, salta a otras dimensiones.

(Manacorda, ídem.)

La teoría de los polisistemas también habla de canonización y no de canon porque la canonicidad no es una cualidad consustanciada con el texto, sino una característica lograda a través de un proceso y de una actividad. Las obras literarias y las normas

estéticas se canonizan cuando son aceptadas como legítimas por los círculos dominantes en una cultura, ocupando el centro del sistema. Pero más que en los textos en sí, el factor del sistema en donde se manifiesta con mayor fuerza la canonicidad es en el repertorio, el conjunto de normas y elementos que regulan la producción y la recepción de los textos (Even-Zohar, 1990:17, citado por Iglesias, 1994:333)

Habría así dos tipos de canonicidad: la estática y la dinámica. La primera se refiere a los textos y se produce cuando una obra entra a formar parte del canon literario, cuando se inserta en ese conjunto de textos “santificados” que una comunidad desea preservar. Sería el caso, desde nuestro punto de vista, de todos aquellos autores y obras incluidas en los corpus que forman ya parte del canon literario en la medida que aparecen en las historias de la literatura universal; estas últimas, sin duda, forman parte del círculo dominante de la cultura. Han probado así su permanencia en el tiempo y en el espacio.

Respecto a la canonicidad dinámica se refiere a los modelos y ocurre cuando un modelo actúa como principio productivo del sistema, que se va transmitiendo en distintas épocas. Consideramos que el caso de la literatura infantil y juvenil actual pertenecería a este tipo de canonicidad, en la medida que partir de los clásicos infantiles y juveniles se abrió la puerta al modelo actual, moderno.

Se trata de las obras que Shavit (1986) califica de “literatura canónica” al resaltar que cualquier sistema literario, tanto el de adultos como el infantil, se diversifica en estratos de formas literarias canónicas y no canónicas. La definición de “literatura infantil y juvenil canónica” implica pues, que este corpus debe ajustarse a los criterios que los adultos tienen sobre el destinatario infantil.

(Colomer, 1998:137)

Los factores que conforman el polisistema literario son: productor, consumidor, producto, mercado, institución y repertorio. Estos elementos tienen como base el modelo de comunicación lingüística de Jakobson.

El productor (emisor) recibe esta denominación con la finalidad de destacar el carácter socio-cultural de la literatura, pues se organiza en un sistema que produce, distribuye y consume una mercancía.

El consumidor (receptor) que no sólo consume lecturas sino también lo oral. Por ello habla de consumiciones directas como recepciones íntegras de un texto y consumiciones indirectas y que se refieren a que

(...) todos los miembros de una comunidad son al menos consumidores indirectos de textos literarios, pues en su repertorio cultural se almacenan fragmentos de relatos, parábolas (...) los consumidores (...) consumen más que el producto en sí, la función socio-cultural de los actos que esa actividad supone...

(Iglesias, 1994:336-337)

En este caso también lo denomina *habitus* literario (v. infra).

Producto (los textos) como el resultado de las actividades literarias, en los que lo más importante serían los modelos de realidad alcanzados mediante la elaboración de los textos.

El mercado está constituido por todos aquellos elementos envueltos en la compra y venta de productos literarios.

La institución la conformarían todos los implicados en el mantenimiento de la literatura como actividad socio-cultural: productores, críticos, la escuela, editoriales, revistas, medios de comunicación, etc., que evidentemente influyen en el mercado.

Repertorio (código) como el conjunto de normas y elementos con los que un texto literario es producido e interpretado.¹² Para esto se señala que debe existir un mínimo de conocimiento compartido para que la comunicación sea posible y de este modo se liga al concepto de horizonte de expectativas de la estética de la recepción.

Se señala finalmente que la Teoría de los Polisistemas ha tenido mucho más impacto en sociedades multilingües. En nuestro caso posibilitó una interpretación más esclarecedora en relación al funcionamiento de la literatura dentro del ámbito escolar, lo cual es mucho, si tomamos en cuenta que la institución escolar es también un espacio de poder que participa activamente en fenómenos de canonización. El fenómeno literario está inscrito en procesos de producción, distribución y consumo en lugares y épocas determinadas.

¹² Similar a lo que plantea Iser.

1.3 Desde el currículum

El currículum es el otro lugar desde el cual decidimos ver la didáctica de la literatura en secundaria, en la medida que nos encontramos con prescripciones que los docentes deben atender.

Qué debe enseñarse está contemplado en los currícula de España y México, si bien es cierto no en un grado de especificidad extrema que impida las propuestas docentes. Estamos frente a dos currícula semi-abiertos cuyo enfoque comunicativo y funcional es común. Respecto a cómo enseñar y para qué enseñar literatura nos hallamos con algunas particularidades.

Dadas las características de la investigación que efectuamos decidimos compartir la definición de currículum de Stenhouse (1987) “(...) es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.” (p. 29)

Los diseños curriculares, la mayoría de la veces, se realizan sin el concurso de los actores escolares, por ello nos parece acertado considerarlo como una tentativa que comunica su propósito educativo, pero que en la medida que haya posibilidades de ver la forma en que se implementa realmente en las aulas, la discusión crítica estará abierta y con ello, creemos, las posibilidades de mejorar.

¿Qué contenidos literarios son propuestos por los currícula? Para tratar de responder a esto acudimos a la aportación de Chavelard respecto a lo que entiende como transposición didáctica “(...) el ‘trabajo’ que convierte un objeto de saber que ha de enseñarse en objeto de enseñanza (...)” (1985, citado por Astolfi, 2001:189). Las propuestas educativas no surgen de contextos escolares precisos, sino de instancias de “saber” culto que tienen a su cargo el diseño curricular. Por lo tanto, los contenidos, los saberes literarios que están contemplados no corresponden exactamente con las ideas que los docentes tienen para hacerlo posible.

(...) Es necesario establecer (...) una distinción entre la estructura interna de un corpus de conocimiento, de una disciplina científica, tal como es concebida por los especialistas de la misma, y la estructura que debe darse a dicho conocimiento para enseñarlo. Ambas estructuras no coinciden necesariamente.

(Coll, 1987:59)

La literatura para los especialistas sería una cuestión diferente a la que concibe un docente. Si resulta que este último es también un especialista en la materia, el asunto consideramos podría ser diferente. Pero en la mayoría de los casos la especialización en literatura no es exactamente la peculiaridad de los cuerpos docentes.

Esta cuestión de los saberes cultos nos interesa y aplica a nuestro trabajo por las características propias del nivel de secundaria. Tanto en España como en México sus orígenes están ligados a la enseñanza superior, por lo tanto, en los planes de estudio actuales encontramos resabios de esto. ([http://perso.wanadoo.es/angel.saez/c-076_secundaria_y_comprendividad_en_espa%C3%B1aFla_\(saez\).htm](http://perso.wanadoo.es/angel.saez/c-076_secundaria_y_comprendividad_en_espa%C3%B1aFla_(saez).htm) e Ynclán, 1998).

Enseñar literatura es un propósito educativo en ambas currícula. Por este motivo resulta interesante dar cuenta de cuál es en realidad tal propósito, mediante el análisis de los objetivos y de los contenidos que se proponen para tal fin. Aunque estamos de acuerdo con Stenhouse en el planteamiento de que “(...) los datos para criticar un currículum no son descubiertos por la especificación de este último o por los materiales de estudio, sino tan sólo por la observación del currículum puesto en acción en varios ambientes de aula escolar.” (1987:166)

Evidentemente no partimos de varias aulas, sólo dos fueron nuestro centro de atención, pero la serie de reflexiones que hacemos en relación a los currícula parten de estas observaciones y también de nuestra práctica educativa de más de veinte años y por ello imposible de soslayar.

Los dos planes de estudio tienen una estructura por asignaturas. Nos encontramos con la asignatura lengua y literatura castellana en Barcelona y la asignatura español en Puebla. Esta primera característica nos permite señalar que la didáctica de la lengua y de la literatura está considerada como una parcela de conocimiento. Una estructura curricular por asignaturas propicia abordajes epistemológicos dudosos, cada asignatura se refiere a sus tópicos sin conectarse con las demás, en principio.

Además de esto, nos encontramos con que hablamos de didáctica de la lengua y la literatura, pero la lengua, al parecer, ha sido más favorecida que la literatura en el abordaje didáctico-pedagógico. De manera general, en los currícula dominan los contenidos sobre lengua. En los siguientes cuadros hemos concentrado el número aproximado de contenidos que corresponden tanto a la lengua como a la literatura. Cabe hacer dos consideraciones.

La primera es que tomamos como punto de referencia para Barcelona, los lineamientos curriculares aparecidos en el *Diari de la Generalitat de Catalunya* en julio de 2002, ya que al parecer es la última innovación sobre la que se desarrolla el trabajo docente. La segunda, el plan de estudios en México, aún vigente durante nuestra investigación fue el que corresponde al año 1993.

La secundaria en España se estudia durante cuatro años. Se divide en dos ciclos. En el primero se ubican el primer y segundo año; en el segundo, el tercero y el cuarto. En México hallamos sólo tres años de secundaria.

Currículum de ESO (Barcelona)		
Curso	Contenidos correspondientes a Lengua	Contenidos correspondientes a Literatura
Primero	22	3
Segundo	12	2
Tercero	12	15
Cuarto	14	13
Total	60	33

Cuadro 1

Como es posible advertir en los dos primeros cursos la literatura se ve muy poco. Y en los dos últimos es visible un cierto equilibrio en cuanto a temas por abordar en las dos áreas, pero el enfoque de la literatura es absolutamente historicista. En el total de contenidos la diferencia es considerable.

Currículum ESO (Puebla)		
Curso	Contenidos correspondientes a Lengua	Contenidos correspondientes a Literatura
Primero	48	8
Segundo	37	6
Tercero	27	8
Total	112	22

Cuadro 2

En este caso la literatura se ve muy poco a lo largo de toda la secundaria. Y también en el tercer curso el enfoque es totalmente historicista. La diferencia en el número total de contenidos como se puede ver es sustancial.

1.3.1 Barcelona

El programa de la asignatura lengua y literatura castellana organiza los contenidos en secciones: procedimentales, conceptuales y actitudinales.¹³ Pero esto no quiere decir que se trabajen separados. Las actividades tanto de enseñanza como de aprendizaje deben tener un carácter integral, a partir de una serie de tareas significativas.¹⁴ Se agrupan en cuatro apartados:

- ✓ Uso de la lengua (lengua oral y escrita y recursos comunicativos)
- ✓ Literatura
- ✓ Lengua y sociedad
- ✓ Estudio sistemático de la lengua.

Aunque señala que el tratamiento debe ser integral a partir de tareas significativas, ni una cuestión, ni la otra se explicitan. De tal modo que resulta difícil saber a qué se refiere con esto y más aún cómo lo podrá implementar el docente.

La presentación del contenido literatura es la siguiente:

La presencia asidua de la literatura en el currículum de secundaria es altamente recomendable a fin de que el alumnado aprenda un modelo de lengua rico en posibilidades expresivas. Además de educar el gusto y adquirir determinados conocimientos y aprendizajes sobre la vida (vida interior, sentimientos, puntos de vista diferenciados, etc.) útil especialmente en la adolescencia. Uno podrá encontrar en este apartado todo el conjunto de conocimientos necesarios para enfrentarse a un texto literario (poema, narración o texto teatral). De acuerdo con las posibilidades de la generalidad de los alumnos. Ahora, importante es formar lectores con un bagaje suficiente para entender las obras, saborearlas, resumirlas y hacer un comentario.

(Diari de la Generalitat de Catalunya, 2002)

Lo primero que destaca en esta presentación es la consideración de la lengua literaria como un modelo de lengua, cuestión que nos remite a una concepción cerrada del objeto literario en la medida de un modelo a seguir. El otro asunto es la omnisciencia de la

¹³ El documento de origen es el currículum correspondiente a 1993 que se estructuraba a partir de tres niveles de concreción en acuerdo a la propuesta de Coll (1987). El primero se refería a las directrices generales de los contenidos. El segundo presentaba el desarrollo y organización de los contenidos y el tercero a la programación que por área o de forma interdisciplinaria elaboraba el profesorado. Este último nivel aunado a la forma de organizar los contenidos son los que perviven. En los centros, los departamentos deciden qué libro de texto utilizarán y las lecturas literarias a efectuar durante los cursos.

¹⁴ Todos los subrayados son nuestros.

que hace gala pues a partir del tratamiento literario que propone se encontrarán todos los conocimientos necesarios para enfrentarse a un texto literario, como si el currículum contuviera, efectivamente “los conocimientos literarios imprescindibles”.¹⁵ En tercer lugar, propone formar lectores informados¹⁶ (a esto creemos que se refiere el “bagaje suficiente”) que sean capaces de disfrutar la literatura y comentarla. No estamos muy seguros acerca de que la información desemboque en el disfrute o en el goce. Es decir, conocer que la literatura se divide en tres géneros, principalmente, y las características de cada uno de ellos no propiciará por sí sola un goce o un disfrute.

Formar lectores podría ser una realidad si el abordaje de la literatura deja de ser textualista o historicista.

Continúa el programa:

La enseñanza de la literatura tiene dos enfoques perfectamente diferenciados, coincidiendo con los dos ciclos de la etapa. En el primer ciclo se pretende habituarse al alumnado a “leer”, analizar y valorar el texto literario por sí mismo, antes de poder enfocar una visión histórica, cronológica de la literatura, la cual se aborda en el segundo ciclo, en que el alumnado puede haber alcanzado un grado adecuado de madurez intelectual. En este momento va bien el estudio cronológico de los diversos movimientos literarios, así como de los autores y de las obras más destacadas tanto de la literatura catalana como de la castellana. Necesario tener presente que de esta manera cuando se encaminen hacia nuevas opciones, sean laborales o académicas todos habrán aprobado una base cultural indispensable en esta materia. (Ídem.)

Según esto en el primer ciclo se adquiere el hábito de leer y en el segundo se está en condiciones de ver historia de la literatura. Ni una cosa, ni la otra nos parecen acertadas. En primer lugar, porque el hábito de la lectura no se adquiere de manera automática y sólo mediante su enunciación, como tampoco analizar y valorar.

En relación al hábito lector, la escuela debe clarificar funciones y coordinar esfuerzos es la propuesta de Colomer (2004).

¹⁵ Cuestión difícil de sostener: ¿Cuáles serían los conocimientos literarios imprescindibles, necesarios? ¿A partir de qué los juzgamos o los medimos?

¹⁶ Más adelante comentamos las características que debe tener un lector informado según Stanley Fish.

Aunque la institución escolar sea el centro del acceso a lo escrito es necesario (...) admitir que la posibilidad de acceder a la lectura y el consumo simultáneo y posterior de bienes culturales son dos cosas diferentes (...) La escuela proporciona el acceso a la lectura, pero en la percepción social aparece también como responsable de que ese aprendizaje se traduzca en hábitos estables cuando los ciudadanos abandonan las aulas.” (p. 13)

Pero es evidente que esto último no sólo le corresponde a la escuela. En este sentido, seguimos a Colomer, necesario es impulsar dos cuestiones:

- a) “(...) la escuela debe establecer ámbitos de colaboración social en las tareas de promoción de la lectura y de extensión educativa...”
- b) “(...) la escuela debe dejar mucho más claros los objetivos de aprendizaje que le son propios.”

En relación a lo segundo, la autora señala cinco ejemplos de aspectos que sí debe asegurar la escuela: enseñar a leer en el sentido amplio; asegurar la lectura de libros de calidad para todos; asegurar el conocimiento de algunos de los textos denominados clásicos como referentes colectivos; enseñar a leer textos inicialmente complejos para el lector y “(...) Asegurar una cierta sistematización sobre el funcionamiento social del lenguaje escrito y del sistema ficcional y literario.” (Ídem, pp. 13-15)

A la par de todos estos señalamientos es bien cierto que “(...) el hábito lector no se consolida sólo en el ámbito escolar, sino que el influjo y modelo del contexto familiar resulta también decisivo.” (Mendoza, 1998:181)

Además si tomamos en cuenta el número de temas literarios (v. cuadro 1) que se ven en el primer ciclo y que son sólo cuatro obras literarias que se leen en la asignatura¹⁷ (dos en primero y dos en segundo), aunado a la manera de leer dentro del aula (v. 3.1.4.1.1), pues el hábito, la valoración y el análisis no serán muy posibles, porque la literatura no es en realidad un eje vertebrador y la proyección para trabajarla es mínima. En el segundo ciclo se define el enfoque historicista de la literatura.

Si nos ajustáramos a lo planteado ¿significaría que en el segundo ciclo ya no es necesario leer para valorar, analizar?, lo más importante para esta etapa son los movimientos literarios y obras más destacadas que darán una base cultural suficiente. Consideramos que no se trata de una base cultural sino de una base informativa que será de

¹⁷ El departamento de lengua y literatura castellana ha determinado que se lean dos obras por curso.

utilidad para las opciones que indica (laboral/académica) en términos quizá de exámenes que midan precisamente esto. La base cultural sería otra cosa y la secundaria contribuye a adquirirla. Si entendemos por cultura “(...) un marco, una esfera que hace posible la organización de la vida social” (Even-Zohar, 1999:31), todo lo que rodea la vida escolar, lo que se dice, lo que se hace, está formando parte de las bases culturales: los comportamientos dentro del aula, la manera de leer, la forma de interactuar con los compañeros y con los docentes, es decir todo aquello que nos permite estar en contacto con otros en la vida. La conformación de una comunidad de lectores efectiva podría muy bien aportar mucho más a la base cultural.

La doble finalidad que se persigue tenga el nivel de secundaria: ser propedéutica y ser terminal consideramos tiene su origen en los inicios de la educación secundaria, pues se le consideraba antesala de la universidad. ([http://perso.wanadoo.es/angel.saez/c-076_secundaria_y_compensividad_en_españaFla_\(saez\).htm](http://perso.wanadoo.es/angel.saez/c-076_secundaria_y_compensividad_en_españaFla_(saez).htm))

Sobre la distribución de la materia, mientras que los contenidos conceptuales se presentan secuenciados curso por curso, los objetivos terminales (globalizan aspectos de procedimientos, de conceptos y de valores) están agrupados por ciclos, y los contenidos procedimentales y actitudinales se engloban en una lista única para toda la etapa, como los objetivos generales. Son los objetivos terminales los que han de inspirar la programación de aula hecha por cada departamento o por cada profesor(a). Conviene tener en cuenta, empero que los diferentes objetivos terminales de cada curso son acumulativos. Es decir, en caso de no ser aprobados en un curso determinado, necesario es que lo continúen en los siguientes.

Objetivos generales:

- Conocer y valorar los principales géneros literarios y los autores más representativos a través de sus obras
- Distinguir los períodos artísticos y literarios con los correspondientes rasgos característicos y los autores más significativos.
- Percatarse acerca de que las producciones literarias constituyen diversas interpretaciones del mundo y del individuo; favorecen el desvelamiento de la imaginación y del buen gusto estético, y son un medio de arraigamiento y participación en la cultura propia y de relación con otros pueblos.

(Diari de la Generalitat de Catalunya, 2002)

La literatura se abordará así a través de obras representativas y de periodos históricos, suponemos que cuando se señala lo representativo se refiere a textos canonizados y en esto, de algún modo, subyace una concepción sustancialista del fenómeno literario en tanto se presenta como algo dado, legitimado y, por lo tanto digno de conocer y sobre lo que los lectores podrán hacer muy poco, en el sentido de negociar los significados. El paradigma historicista subyace.

El tercer objetivo, no obstante, es quien presenta a la literatura en movimiento y otorga al lector un papel activo, ya que debe advertir todas las potencialidades que encierra un texto literario, pero si el enfoque en el primer ciclo es textualista y en el segundo historicista difícilmente los estudiantes advertirán tales potencialidades porque la lectura no ha existido.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Lectura expresiva de textos en prosa y en verso.
- Memorización de textos breves y recitación de poemas.
- Dramatización de textos teatrales breves singulares, duales o plurales.
- Lectura y comentario de textos literarios y de relatos cinematográficos.
- Lectura comprensiva de obras literarias.
- Reseña de lecturas.
- Situación de las obras y los textos leídos en su contexto histórico y literario.
- Producción de textos breves con intención literaria, si es necesario, a partir de modelos.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- El registro literario.
- Los géneros en que se agrupan las obras literarias: características básicas.
- Los recursos expresivos de la literatura.
- El contexto sociocultural.

CONTENIDOS ACTITUDINALES.

- Interés por la lectura.
- Sensibilización por la literatura.
- Hábitos de lectura de textos adecuados a la edad.
- Actitud crítica razonada. (Ídem.)

Podemos ver mediante estos contenidos qué se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña literatura en la secundaria.

Qué se enseña	Cómo se enseña	Para qué se enseña
El registro literario	Lectura expresiva	Interés por la lectura
Los géneros literarios	Memorización	Sensibilización
Los recursos expresivos	Dramatización	Hábito lector
El contexto sociocultural	Comentario	Actitud crítica
	Lectura comprensiva	
	Reseñar	
	Situación histórica	
	Producción de textos literarios	

Se enseña literatura a nivel de forma, es decir, el objeto de conocimiento literatura tiene una disposición particular susceptible de abordarse a partir de los géneros literarios y de contextos socio-culturales. En relación a la manera de hacerlo nos encontramos con: leer expresivamente, memorizar, dramatizar, reseñar, comentar, situar obras en el tiempo y en el espacio, escribir textos literarios a la manera de... Y al parecer con todo esto se logrará despertar interés por la lectura, una sensibilización por ella misma, el hábito de leer y una actitud crítica. Es posible advertir que el acento se encuentra en los contenidos procedimentales pues constituyen el mayor número, debido a su especificación. Evidentemente los paradigmas historicista y estilístico están permeando el abordaje de la literatura.

El currículum no señala su concepción acerca de lo que entiende por lectura y de este modo qué debemos entender por lectura expresiva o comprensiva. Este punto nos parece nodal porque de explicitar las concepciones sería más fácil seguir su propuesta y no efectuar interpretaciones o aterrizajes que lejos de dar un papel activo al lector lo reducen a un receptor absolutamente pasivo.

Las finalidades de enseñar literatura nos parecen en sí mismas ricas, trascendentes para los seres humanos: Interés por la lectura, sensibilización, hábito lector, actitud crítica.

Pero nos preguntamos si esto es viable a través de los contenidos propuestos que en realidad se reducen a enunciados que sólo caracterizan el fenómeno literario.

Los contenidos que corresponden al primer ciclo, segundo curso de secundaria son:

- La narrativa.
- De tradición oral: rondalla i leyenda.
- Escrita: cuento y novela.
- La lírica: estructura formal (verso, estrofa, métrica, rima).

OBJETIVOS TERMINALES

- Demostrar interés por la literatura propia y de los otros, especialmente las que son la base de nuestro mundo cultural.
- Reconocer los recursos y las convenciones del registro literario y percibir los elementos que lo diferencian de los otros registros.
- Leer e identificar textos de diferentes géneros literarios haciendo referencia a las principales características que permiten clasificarlos y comentarlos.
- Leer significativamente, durante el ciclo, obras programadas de las literaturas catalana y castellana y comentarlas. (Ídem.)

Estos contenidos y estos objetivos son los que de algún modo tendrían que hacerse patentes dentro del aula de segundo curso. Como un avance de las observaciones que efectuamos dentro del aula, señalamos que sólo tuvo lugar el objetivo terminal de “Leer significativamente durante el ciclo obras programadas de las literaturas catalana y castellana y comentarlas.” Se cumplió mediante la elección de obras que no pertenecen a la literatura catalana y, en el caso de la castellana, sólo Horacio Quiroga con *Cuentos de la Selva*, podría corresponder, pero Julio Verne con *La vuelta al mundo en ochenta días*, no. Además para nuestra docente leer significativamente era leer expresivamente en voz alta pues sobre esto hizo hincapié durante las sesiones de lectura. Y no comentó la obra, no se hizo absolutamente nada con el texto.

Los lineamientos generales de este currículum nos parece que presentan un traslape de propuestas para abordar el fenómeno literario. Esto dificulta su seguimiento y su implementación en las aulas. Un enfoque historicista de orientación textualista es en realidad su sustento. Importan los textos literarios en la medida de los rasgos que le son propios aunado a su representatividad, pero al mismo tiempo se enuncia un rol activo del lector en los contenidos actitudinales. Difícil de lograr si la concepción epistemológica de la literatura que subyace es la de un objeto cerrado, ya dado, en el que sólo se tendrían que localizar rasgos distintivos. “(...) las formulaciones oficiales de los currícula escolares, se limitan a enunciar las finalidades más generales e indiscutibles, insisten más en el cómo

que en el qué o acumulan enfoques nuevos y antiguos sin orden ni concierto.” (Colomer, 2005:51)

La generalidad de la propuesta curricular deja en los centros, en los departamentos y en manos de los profesores la programación final, lo cual en principio es acertado, por lo tanto los docentes terminan decidiendo sobre la práctica.

Sin embargo, se trata de decisiones prefiguradas. Gimeno (1988) ha hecho hincapié en el papel del profesor como mediador entre el currículum y los alumnos, pero indica que sus “(...) posibilidades de elegir están prefiguradas: sus decisiones están en un contexto de la realidad de un puesto de trabajo en una institución que tiene sus normas de funcionamiento (...)” (p. 199)

Por lo que sólo “gestionan” el currículum que no es suyo. Y al constituirse en algo ajeno aparecen las concepciones epistemológicas de los docentes que, de manera general, terminan por configurar la práctica educativa. Como parte de estas concepciones epistemológicas está la decisión de estructurar la práctica educativa alrededor del libro de texto, poniendo de manifiesto un estilo docente tradicional. En este sentido veremos cómo los libros de texto son en realidad los que ganan la partida en la enseñanza de la literatura.

I.3.2 Puebla

La reforma curricular correspondiente a 1993 es la que tomamos en cuenta pues se encontraba aún vigente durante el lapso de observaciones.¹⁸ Del mismo modo que procedimos con el currículum anterior, en éste extrajimos todo aquello que a la literatura se refiere.

ENFOQUE.

La exploración de la literatura no debe limitarse a la lectura obligada de determinados materiales, ni a la enseñanza histórica de la materia, pues lo que interesa es que el alumno aprenda a disfrutar y comprender el texto literario, para lo cual se requiere libertad para explorar géneros y manifestaciones de la literatura.

¹⁸ La RIES (Reforma Integral de Educación Secundaria) terminó denominándose RES (Reforma de Educación de Secundaria) y se echa a andar con los primeros años en el ciclo escolar correspondiente a 2006-2007. Causó muchísima inquietud entre el profesorado y por ello decidieron eliminar lo integral. Merecería un acercamiento más detallado, pero no es el objetivo de este trabajo.

PROPÓSITOS:

- a) Aprendan a reconocer las diferencias entre distintos tipos de textos y a construir estrategias para su lectura e interpretación.
- b) Lean con eficacia, comprendan lo que leen y aprendan a disfrutar de la lectura.

(Plan y Programas de Estudio de Educación Básica, 1993:19 y 20)

Las lecturas “obligadas” y la enseñanza histórica de la materia se asumen de manera natural, pero al mismo tiempo da una libertad para explorar otros materiales.¹⁹ Una libertad que nos pareció en su momento, cuando dábamos clases en secundaria, quedaba muy diluida, en la medida que la opción tomada por la mayoría de docentes era no leer. En los propósitos nos encontramos de nuevo con una orientación textualista pues propone identificar al texto literario dentro de una tipología textual en la que importan los rasgos específicos que los caracterizan.

El programa de estudio de español para la educación secundaria se aborda a través de cuatro ejes: Lengua hablada. Lengua escrita. Recreación literaria. Reflexión sobre la lengua.

RECREACIÓN LITERARIA.

Se ha denominado a este eje “Recreación Literaria” con un triple propósito:

- a) abordar contenidos relacionados con el conocimiento de los géneros literarios,
- b) fomentar la lectura y el disfrute de la literatura y,
- c) ensayar la creación de obras literarias. (Ídem., p. 22)

El plan no especifica qué entiende por “recreación literaria”, pero si vemos los propósitos de la misma, veremos que su concepción no es tan viable. Para empezar la recreación se lograría a través del conocimiento de los géneros literarios, esto nos llevaría a fomentar su lectura y a “disfrutarlos”, en este camino practicar la escritura con fines literarios también sería recreativa. Suena bien, en principio. Pero la manera en la que propone se realice no nos convence y veremos por qué.

¹⁹ De manera general esta exploración no era tan viable en la medida en que las escuelas secundarias en su mayoría carecían de bibliotecas por lo que difícilmente los docentes se daban a la tarea de conformar alguna y las lecturas se reducían a las propuestas por los libros de texto. Actualmente existe la posibilidad de que dicha exploración se realice por la serie de textos literarios y textos informativos con los que se ha dotado a cada aula del nivel. Bibliotecas de aula se denominan.

CONTENIDOS.

Éstos se organizan en bloques. Para segundo año encontramos cuatro bloques en los que los contenidos se distribuyen de la siguiente manera, hemos omitido el número dos porque en él no hay ningún contenido literario.

Bloque 1

- ✓ La tradición oral como manifestación cultural vigente.
- ✓ Lectura de mitos, leyendas e historias como manifestaciones de una tradición cultural ancestral.
- ✓ Lectura comentada de mitos, fábulas y leyendas de la tradición mexicana e internacional
- ✓ Recopilación y redacción de textos obtenidos de la tradición oral.
- ✓ Comparación con los productos de la tradición oral de su comunidad.

Bloque 3

- ✓ Lectura de obras dramáticas de autores mexicanos contemporáneos.
- ✓ Lectura en clase de obras teatrales breves. Análisis del tema y del tratamiento.
- ✓ Características formales de las obras dramáticas: personajes, diálogos, escenas, cuadros, actos, acotaciones.
- ✓ El uso especial de la puntuación en las obras dramáticas.
- ✓ Redacción de textos teatrales.
- ✓ Redacción de un diálogo a partir de la lectura de un cuento.
- ✓ Elaboración de acotaciones para la puesta en escena.

Bloque 4

- ✓ Lectura de cuentos, poemas y obras extensas de la literatura universal del siglo XX.
- ✓ Redacción de textos.
- ✓ Actividades de recreación literaria en dos modalidades: modificación de los textos originales y escritura de textos nuevos a la manera de los leídos.
- ✓ Distinción de personajes, tiempo, espacio y ambientes en obras narrativas.
- ✓ Características psicológicas de los personajes.
- ✓ El manejo del tiempo en la obra.
- ✓ Distinción entre la noción de espacio y la de ambiente. (Ídem., pp. 27-31)

Con base en lo anterior es posible delimitar lo que se enseña, cómo y para qué se enseña.

Qué se enseña	Cómo se enseña	Para qué se enseña
Tradición oral: leyendas, fábulas y mitos (mexicana e internacional)	Lectura comentada de leyendas, mitos y fábulas. Analizar el tema y el tratamiento.	Recopilación y redacción de textos obtenidos de la tradición oral. Establecer comparaciones con las de su comunidad.
Obras dramáticas (autores mexicanos contemporáneos)	Lectura en clase de obras teatrales breves	Redacción de obras teatrales
Características formales de las obras dramáticas: personajes, diálogos, escenas, cuadros, actos, acotaciones.		Redacción de un diálogo a partir de la lectura de un cuento.
El uso especial de la puntuación en las obras dramáticas.		Elaboración de acotaciones para la puesta en escena.
Cuentos, poemas y obras extensas del siglo XIX.	Lectura de cuentos poemas y obras extensas del siglo XIX	Redacción de textos.
Distinción de personajes, tiempo, espacio y ambientes en obras narrativas.		Actividades de recreación literaria en dos modalidades: modificación de los textos originales y escritura de textos nuevos a la manera de los leídos.
Características psicológicas de los personajes.		
El manejo del tiempo en la obra.		
Distinción entre la noción de espacio y la de ambiente.		

Lo primero que deseamos comentar es la especificidad de los contenidos que propone, nos parece que está partiendo de saberes cultos que no necesariamente los docentes dominan. Aunque no fue el caso del perfil profesional de la docente que observamos, la mayoría que imparte la asignatura de español no ha estudiado letras. Por este motivo no sabrían analizar una obra de teatro, por ejemplo, en función de sus componentes o bien, qué lectura se puede proponer con una sugerencia tan amplia como la de “cuentos, poemas y obras extensas del siglo XIX”. Nos parece encontrarnos con los resabios de

enciclopedismo que caracterizó el currículum anterior a éste (1974)²⁰ y que también consideramos obedece a los orígenes de la secundaria ligada al nivel superior de enseñanza (Ynclán, 1998).

Por otro lado, la manera que propone para enseñar estos contenidos son: lectura comentada, lectura en clases y simplemente leer. Leer y comentar pueden ser acciones que nos lleven efectivamente a comprender y a efectuar análisis de los textos. Pero leer en clase o simplemente leer son sugerencias absolutamente vagas que darán origen a evidencias que no siempre implican un proceso de lectura en el que se esté negociando con el texto. Nos referimos a escenarios en los que es posible ver que un grupo escolar está en silencio, por ejemplo, leyendo; o bien donde se practica la lectura en voz alta, pero no se comenta lo leído. Echamos en falta, al igual que en el currículum anterior, una concepción explícita de lectura.

Ahora bien, en lo que corresponde a las finalidades son, principalmente, de escritura: redacción de textos recopilados de la tradición oral, redacción de obras teatrales, redacción de un diálogo a partir de la lectura de un cuento, elaboración de acotaciones, redacción de textos (así de simple), y ya para terminar, continuar escribiendo como parte de una recreación literaria: cambiar los textos leídos e inventar otros a la manera de los mismos.

(...) la práctica escolar de escritura parecería obstaculizar más que favorecer el desarrollo de pericia en este terreno. En parte, puede deberse a la falta de motivación que deriva de que el único lector de los textos que se producen en la escuela sea el docente, que por añadidura jamás elegiría leer esos textos si no le pagaran por hacerlo, y que lee todos de la misma manera, buscando siempre lo mismo.

(Alvarado & Cortés, 2001:19)

Pero además de lo indicado por estas autoras y que resulta muy ilustrativo, la realidad escolar de México nos lleva a afirmar que los textos producidos por los estudiantes no pueden ser leídos por el docente. Los grupos escolares están conformados por más de cuarenta estudiantes y no sólo se atiende un grupo. La realidad de las aulas hace absolutamente inviable una propuesta como la de escribir y escribir incansablemente, porque no habrá una retroalimentación de los escritos. Y de este modo no logramos incidir en este aspecto.

²⁰ Resoluciones de Chetumal fue el nombre con el que se dio a conocer la reforma de ese entonces y entró en vigor el año de 1981.

Otra cuestión por señalar es el hecho de contemplar que la lectura literaria tiene que desembocar necesariamente en escritura, ¿no hay otra posibilidad? ¿Qué se logra en el adolescente si después de que lea “debe” escribir? Así como un imperativo, seguramente rechazo, apatía. Y... deseos de no leer por supuesto.

No estamos en contra de las consignas de escritura, pero deben tener una finalidad muy clara, un acompañamiento iniciático y una revisión continua.

La consigna de escritura fue algo muy particular en el aula que observamos y de ahí derivamos en realidad esta reflexión que hacemos en el sentido de los pasos a seguir y de las condiciones que harían posible cumplir la consigna con éxito. Si no existe una práctica con los estudiantes que guíe la escritura de un texto que en particular nos interesa aprendan a redactar, obtendremos otro tipo de resultados.

Por otro lado, también deseamos efectuar comentarios en relación al significado de recreación específicamente en el nivel que nos ocupa. Recrear, del latín *recreáre*, significa crear o producir de nuevo algo, en este sentido cabe lo que el plan está proponiendo, pero hay otro significado más que nos parece daría mejores resultados que la propuesta de escribir y escribir: divertir, alegrar o deleitar, o bien recreación como diversión para alivio del trabajo. Y si leemos sólo para imaginar, para hablar acerca de lo leído, para opinar, para organizar un debate en relación a lo que el texto plantea, en fin, actividades que diversifiquen un poco la finalidad de la lectura y sean recreativas en el segundo sentido que indicamos. Pero que también nos obligan a pensar, a reflexionar, a contrastar puntos de vista, a entender lo que el texto nos está proponiendo o a manifestar que no entendemos, por ejemplo.

La socialización de lecturas, en este nivel, nos parece de suma importancia para ser consecuentes en la formación de lectores. Los adolescentes son estudiantes muy particulares cuya disposición a la lectura no es precisamente su peculiaridad, así que se requiere ser audaz en el aula, para ir ganando poco a poco su voluntad. Y sin imposiciones, la escritura será posible.

La docente que observamos atendió al enfoque de la asignatura en lo que toca a literatura: “La exploración de la literatura no debe limitarse a la lectura obligada de determinados materiales, ni a la enseñanza histórica de la materia, pues lo que interesa es que el alumno aprenda a disfrutar y comprender el texto literario, para lo cual se requiere libertad para explorar géneros y manifestaciones de la literatura.”

Sobre todo en lo que se refiere al disfrute y comprensión del texto literario. Esta parte la conectó con aquello de “lectura de cuentos, poemas y obras extensas del siglo XIX.” En un despliegue de actividades muy particular la profesora puso de manifiesto inquietudes personales y académicas en relación a la poesía y logró despertar interés en los adolescentes.

Un asunto más en relación con este apartado lo constituye el Programa Nacional de Lectura en México. La dotación de bibliotecas de aula (BA) a partir del año 2000 a todas las secundarias ha posibilitado la disponibilidad de libros, aunque no siempre el acceso. Y mencionamos esto porque en la mayoría de las instituciones escolares, de acuerdo a nuestra experiencia, las remesas de libros están en bodega, bajo llave o bien, olvidados en un rincón. La posibilidad de explorar otros materiales trata de materializarse con esta acción gubernamental,²¹ pero los docentes, habituados a que no hay textos, continúan ignorando que ahora sí cuentan con un acervo disponible.

Sin duda es una posición más cómoda y tiene que ver, con la verticalidad de las propuestas. En primer lugar, también en México son (somos) gestores de un currículum que no es suyo (nuestro), en el que la participación no existió y, en segundo, el Programa Nacional de Lectura les es ajeno, en la medida de que se les da a conocer, pero no parte de una consulta, ni de un convencimiento y tampoco participaron en su confección. Sin embargo, nuestro caso de observación fue singular, pues la docente sí estuvo interesada en hacer circular entre sus estudiantes los materiales de la biblioteca de aula.

Los diseños curriculares hacen propuestas no siempre acertadas, ni posibles, o bien no son del todo claras en las posturas epistemológicas desde las cuales están proponiendo se aborden los objetos de conocimiento. La pervivencia de enfoques cuestionados en el abordaje de la literatura junto a propuestas “innovadoras” en relación a lo que los discentes tendrían que ejecutar nos parece que terminan por complicar aún más la didáctica de la literatura. Al final, son los docentes quienes tienen la última palabra en la implementación dentro de sus aulas.

²¹ De hecho la propuesta curricular RES parte ya de la consideración de las BA.

1.4 Desde los libros de texto

Los libros de texto constituyen otro lugar desde el que es necesario mirar la didáctica de la literatura porque en la mayoría de instituciones escolares continúa siendo el soporte didáctico predilecto de los docentes, en la medida que está al tanto de las novedades curriculares, es decir, los manuales de texto indican que responden a las “nuevas” propuestas curriculares y de ese modo facilitan el trabajo de profesores y profesoras, Estas guías cuando se convierten en guiones de la clase de cada día acaban por dominar la manera de enseñar la literatura; y también la lengua.

Dada la oferta editorial actual forzoso es que los docentes efectúen algún análisis de las diferentes propuestas. En España el departamento de lengua y literatura acuerda qué manual empleará. En México esto no es así, desde el año 2000 el libro de texto gratuito lo es también para el nivel de secundaria,²² por tanto los docentes, generalmente, trabajan con los manuales que hayan llegado a las aulas, sin que medie ninguna valoración individual. Los libros de texto así se convierten en los dueños de los escenarios escolares. Si la propuesta literaria fuera valiosa, seguramente no habría motivo de cuestionamientos diversos, nos referimos a los señalamientos acerca de cómo aterrizan el currículum (Gimeno, 1988) o bien, acerca del tratamiento literario que efectúan (Barthes, Kuentz, Ceserani en Bombini, 1992; Colomer & Margallo, 2004). Pero además, el protocolo de lectura dispuesto está diseñado para uniformar la lectura y la interpretación. “(...) El protocolo implícito de estos libros presupone una lectura individual por un alumno capaz de responder a las preguntas y realizar las actividades con poca intervención del maestro.” (Rockwell, 2005:20)

En relación con esta observación, nos parece importante comentar que el protagonismo del libro de texto en las aulas, no sólo obedece a que se constituye en una guión seguro sobre el cual trabajar, sino que también es un gran auxiliar en el “control” de los estudiantes. El que cada uno, cada una cuente con su libro de texto exime al docente de la responsabilidad directa de preparar la clase, por un lado. Y posibilita un “orden” dentro del aula, por el otro. Visto como un guión de clase “legítima” los conocimientos impartidos y responde de modo conveniente a “(...) la escuela rígidamente tradicional como modelo

²² Para la primaria el libro de texto es gratuito desde el año de 1959.

de orientación custodial. Esta organización proporciona un establecimiento altamente controlado del orden.” (Stenhouse, 1987:81)

En lo concerniente al tratamiento de nuestra materia, la fragmentación y adaptación de textos literarios es lo primero que podemos constatar en este tipo de guías docentes. Esto propicia una lectura muy distinta de la que proponen los textos completos, pues mediante los textos así presentados se aprende un modo de leer literatura que no implica esfuerzos en la construcción del significado por parte de los lectores.

Lo segundo está íntimamente ligado con la anterior y se refiere a que la serie de actividades posteriores a la lectura se diseñan con fines de interpretación unívoca, es decir, todos debemos encontrar el mismo sentido en los fragmentos presentados.

Lo tercero, es que normalmente encontraremos actividades que ligan la lectura del texto con actividades de lengua. En este sentido, quizá la derivación no sea en principio negativa, el problema es que se reduce el papel de la literatura a un simple discurso vehiculizador de temas de lengua.

Los libros de texto de segundo grado responden a la prescripción curricular en términos de los contenidos marcados para abordar: géneros literarios. Recordemos que ninguno de los currícula propone específicamente autores u obras, por lo tanto esta decisión la toma la editorial y su inclinación es canónica. Es decir, los fragmentos adaptados de los textos que nos encontramos en los manuales escolares, en su mayor parte, pertenecen al Canon. No obstante, dan cabida a otro tipo de producciones seguramente con el deseo de responder a lo más actual en términos de teoría y crítica literarias.

Colomer y Margallo (2004:49 y siguientes) han efectuado un análisis del tratamiento literario que realizan los libros de texto de educación secundaria obligatoria en lo que se refiere a contenidos, corpus de lecturas y actividades propuestas. A partir de su trabajo fue posible detectar, en los manuales empleados por las docentes que tuvimos oportunidad de observar, la mayoría de elementos caracterizados por las autoras:

- a) *La reducción del espacio literario.* Los manuales, del mismo modo que lo hacen los currícula privilegian los temas lingüísticos.
- b) *Una planificación editorial débil en lo que corresponde a contenidos.* Una gran variedad de materiales complementarios trata de fortalecer precisamente la debilidad, abordando lo que el manual ha dejado fuera:

cuadernos de actividades, guías docentes, cuadernos de evaluación, colecciones literarias.

- c) *Innovación y diseño editorial.* Maquetas constrictivas cuyas pautas de ejercicios son repetitivas y muy limitadoras. Infinidad de recursos tipográficos también son visibles, aunque a veces excesivos.
- d) *La atención explícita a los objetivos y a la evaluación.* Si bien es cierto los objetivos pretendidos en cada unidad aparecen enunciados, que no convenientemente articulados con la serie de actividades propuestas para alcanzarlos. Pero además, lo gran ausente es lo literario, pues no hallamos explicitación alguna de lo que se pretende. Respecto a la evaluación como unidad, la literatura aparece aún menos. Es decir, las lecturas efectuadas no son tomadas en cuenta en las actividades de cierre de las unidades.
- e) *Entre el saber hacer en literatura y el “saber hacer” como contenido.* La tipología textual se trata desde el punto de vista práctico, por lo que tiene lugar “(...) la enseñanza de la literatura como aprendizaje de los procedimientos de escritura.” (p. 52)
- f) *El esquematismo en la información.* Los medios para facilitar la lectura empleados por los libros de textos acaban esquematizando a tal grado la información que “(...) lo que se gana en claridad se pierde (...) en eficacia comunicativa.” (p. 54)

Los libros de texto uniforman la presentación de la literatura y también de las interpretaciones. Los estudiantes al cumplir con la lectura y las actividades posteriores aprenderán una manera de leer textos literarios que no necesariamente redundará en una formación literaria. No obstante, pudimos advertir que los márgenes de decisión y libertad docentes son amplios. Hay casos en los que el manual es el gran protagonista dentro del aula, pero se dan otras prácticas, en las que afortunadamente, se le ve bastante relegado.

Hasta este momento, hemos visto la didáctica de la literatura a partir de los lugares desde los cuales consideramos se configura. Las teorías de lectura que la influyen, las teorías literarias que podrían ampararla, el currículum que prescribe y los libros de texto como guías posibles en el trabajo cotidiano de los docentes. Damos paso a la práctica educativa cotidiana. Desde este lugar, es viable indagar la forma en la que realmente se

lleva a cabo la enseñanza de la literatura y señalar, si es el caso la existencia de puntos de convergencia de todos los lugares desde donde decidimos verla.

1.5 Desde la práctica educativa cotidiana

“(…) las *prácticas* son acciones en que un sujeto actúa en un espacio y un tiempo.”²³
(Kalman, 2002:26)

Lo que hemos abordado hasta el momento constituyen, de algún modo, los ejes sobre los cuales la enseñanza de la literaria gira o debería girar. Pero la otra dimensión es la que nos habla mucho más certeramente de lo que en realidad sucede en las aulas de secundaria. Los estilos docentes en la gestión de las prácticas de lectura literaria son lo primero que se destaca y en este sentido se ponen de manifiesto concepciones particulares acerca de los conocimientos que se van a enseñar y la forma de hacerlo.

La idea de lectura aunada a las concepciones de texto y lector son las que en primera instancia determinan la práctica de lectura literaria. Si bien es cierto, tales concepciones adquieren el estatus de epistemologías implícitas, ya que en la evidencia tiene lugar su configuración. La epistemología implícita según Gimeno (1988) está dada por la idea de lo que es contenido de aprendizaje y conocimiento valioso. En función de lo que se hace y no de lo que se dice es posible observar lo que efectivamente está “enseñándose” como literatura.

Los otros aspectos: la teoría literaria o el currículum no son realmente tomados en consideración, en la mayoría de los casos. En relación a la primera, hemos comentado ya que los puentes hacia la enseñanza de la literatura, por desgracia continúan siendo problemáticos. En relación al currículum puede decirse que resulta ser un documento “guía” percibido como ajeno y poco organizado. Cada docente toma decisiones muy particulares acerca de la manera en la que estructurará su práctica educativa cotidiana y también lo que aterrizará de la prescripción curricular, en función del centro escolar en el que esté inserto. Esto es así, debido al carácter semi-abierto que caracteriza a los currícula, pues lo ideal es que los docentes tomen decisiones y diseñen proyectos viables de acuerdo a los grupos escolares. El otro elemento que al parecer sí actúa de un modo decisivo en la enseñanza de la literatura es el libro de texto.

²³ Cursivas en el original.

La enseñanza de la literatura desde la práctica de lecturas literarias efectivas nos permite otro tipo de reflexiones, en relación a que las situaciones reales confirman el hecho de que la práctica de lectura es una práctica de carácter social y cultural, principalmente.

La escuela se erige como el espacio privilegiado en el que tiene lugar la lectura como práctica social y práctica cultural. Se lee con otros, para otros y el marco de significación es común.

Herederas del concepto de praxis, la idea de práctica cultural recuerda la actividad productiva del ser humano, en el sentido material y también en la esfera simbólica. El concepto de práctica cultural sirve de puente entre los recursos culturales y la evidencia observable de los actos de leer en cierto contexto.

(Rockwell, 2005:14)

Los actos de leer nos proporcionan información respecto a lo que los sujetos participantes están entendiendo (al gestionar la práctica) y aprendiendo (en el caso de los discentes) como lectura.

Desde la propuesta de qué leer se configura en cierta medida la postura epistemológica, que se confirma en el cómo leer y se cristaliza en el para qué leer. Quisiéramos, no obstante, indicar que nuestra posición no es del todo determinista, pero es cierto que, en principio, al elegir un texto estamos considerando cómo leerlo y para qué leerlo. No es lo mismo elegir obras canonizadas que obras no canonizadas, por ejemplo.²⁴ Y aún más el nivel de participación e implicación que se tenga en la elección. Nos encontramos casos en los que, lo que se lee dentro de las aulas, no precisamente responde a propuestas docentes, cuestión que redundará en la forma de leer y en el para qué.

La institución escolar es un espacio de decisión poderoso ya que determina qué textos se leen, ya sea por prescripción curricular, ya por epistemologías implícitas, ya por la asunción de las propuestas editoriales, pero se erige como el lugar último en el que efectivamente la lectura se realiza. “En el aula, la lectura es un acto social. Los participantes suelen leer en voz alta, en medio de un continuo intercambio oral (...)” (Ídem, p. 12)

Las prácticas de lectura literaria dentro de las aulas son herederas de una larga tradición de lectura, tradición de dimensiones históricas y sociales que nos muestran cómo,

²⁴ Las elecciones en principio estarían determinadas por lo que el currículum prescribe, pero siempre hay un margen de libertad dentro del aula y la forma de aterrizar las prescripciones es decisión docente.

el tránsito de la lectura en voz alta a la lectura en silencio estuvo condicionado no sólo por la evolución de la escritura, sino por la evolución en las concepciones de autor, texto y lector.

Es posible advertir que la escritura ligada obligaba, de algún modo, la lectura en voz alta con la finalidad de descifrar los textos; era necesario pues manducar lo escrito. Pero además, está la concepción sustancialista de los textos y el papel pasivo otorgado al lector quien sólo “prestaba” su voz al momento de la lectura. “(...) El escritor que lograba hacerse leer actuaba sobre el aparato vocal del otro, del que se servía, aun después de su muerte (...)” (Svenbro, 1998:70)

Así pues el progreso en la escritura y en las concepciones del rol asignado a los participantes en el acto de leer hace posible llegar a la lectura en silencio, ésta, no obstante, se considera una invención “(...) cuando el lector puede liberarse de la necesidad de la oralización para sí mismo, no para los otros sino para entender el sentido de lo que lee.” (Chartier, 2000:48)

Necesario es señalar que el tránsito de la lectura en voz alta a la lectura en silencio es un corte capital en la manera de leer, pero aún cuando la primera era privilegiada no significaba que la otra no se practicara, aunque no de manera cotidiana, ni en todos los espacios.

En la Edad Media había cada vez más espacios de lectura, donde se practicó la lectura silenciosa: en un principio únicamente dentro de los monasterios, después en el mundo de las escuelas y de las universidades y, más tarde, en el de las aristocracias laicas.

(Ídem, p. 49)

De este modo las maneras de leer son el resultado de procesos históricos y culturales y las instituciones escolares no están al margen.

Leer en voz alta o en silencio es una decisión de los docentes y nos parece que detrás de ella existen ciertas ideas acerca de la lectura inscritas en teorías concretas que la conciben como transferencia de información, como interacción, transacción o construcción social, y que se manifestarán en el momento de gestionar la práctica de lectura.

La práctica de lectura literaria es una práctica de índole social y cultural que relaciona a dos sujetos: el docente y el discente con un texto literario. Esta es una peculiaridad importante porque no se trata sólo de ver qué sucede entre un lector y un texto, en principio, sino que en el caso del ámbito escolar nos hallamos con alguien que

gestiona la práctica de lectura literaria bajo concepciones de lectura literaria específicas, aún cuando no estén explícitas y en función de ellas se lee literatura, con fines educativos, suponemos. Es decir, se enseñará literatura a partir de la lectura en voz alta o en silencio de textos literarios en el aula que pondrán de manifiesto modos de leer en el sentido de lo que ha señalado Bombini:

(...) de qué se agarran para leer los que leen, los críticos, los profesores, todos los lectores; leen metáforas, leen la sintaxis, los argumentos, un mensaje, un tema; y la segunda parte de la pregunta sería qué sentido se lee en lo que se lee, qué significados, qué sentidos atribuyo a lo que leo, pero puedo también no atribuir sentidos, etc. Le doy un sentido social, político, un sentido mítico, filosófico, etc.

Por otra parte, desde dónde se lee, tiene que ver con una zona pasional, de elección, de deseo en relación a la literatura, es decir hay una relación erótica que me liga a la literatura, que la hace objeto de mi elección y desde ese lugar voy a juzgar, evaluar, pensar, problematizar, interpretar, elegir la totalidad de los textos (...) Una zona secreta, inconfesable que tiene que ver con nuestra relación con la literatura.

(2005:78-79)

Los caminos del humanismo-renacentista, de la explicación histórica o del estilismo han mostrado que de manera general no han contribuido en la formación de lectores.

(...) la escuela tiene una concepción fundamentalmente intelectualista (o cognitivista y textualista en su versión moderna) e individualista (o gratamente accesible y lúdica) del lector. En el primer caso, la ambición es que el alumno acceda al sentido instituido del texto legítimo; en el segundo, que el niño descubra el deseo y el placer personal de leer. El lector como sujeto social y cultural polimorfo apenas está entrevisto, y la práctica del libro como actividad de socialización cultural, poco tenida en cuenta.

(Privat, 2001:53)

La socialización de las lecturas es uno de los elementos, desde nuestro punto de vista, clave en la enseñanza de la literatura que posibilita ir formando lectores. Si la práctica de lectura es una práctica social y cultural lo más natural sería hablar de lo que leemos. Pero esta situación está tamizada por los estilos docentes en los momentos de gestionar las prácticas. Un docente tradicional difícilmente propicia ambientes de

intercambio, de puestas en común, o bien propicia sólo intervenciones en la medida que den cuenta del contenido literal de lo que se lee, o terminará asimilado al modo de leer que el libro de texto está proponiendo. Un docente innovador buscará crear situaciones comunicativas, o bien permite que los estudiantes propongan qué leer. Pero además pondrá de manifiesto una relación pasional con la literatura. Desde dónde se lee cobra muchísimo sentido en la formación literaria de los adolescentes.

El papel desempeñado por los docentes durante las prácticas de lectura literaria nos parece fundamental, en el sentido de que deben convertirse en mediadores auténticos entre los textos que proponen leer y los estudiantes que los leerán.

Leer en voz alta o en silencio textos literarios, nos parece debiera, de cualquier modo desembocar en una puesta en común. Es decir, después de efectuar la lectura qué podemos decir, qué pensamos, qué sentimos. En estos momentos es cuando la intervención docente resulta capital para escuchar a los lectores, a las lectoras y saber si su propuesta de lectura cumple con lo que espera de ella. Indudablemente su expectativa puede verse satisfecha o no. Una u otra cuestión la sabrá si escucha lo que dicen los estudiantes y podrá intervenir para compartir su punto de vista en el caso de que la recepción haya sido exitosa o bien intervendrá para salvar resistencias de lecturabilidad, en caso contrario.

La lecturabilidad es un concepto que también auxilia mucho en la explicación acerca de lo que sucede entre un lector y un texto.

La lecturabilidad constituye un concepto (...) que enfoca la problemática de (...) determinar hasta qué punto un material de lectura es de interés o puede ser comprendido por un grupo de personas (...) la lecturabilidad de un texto supone el abordaje de cuatro enfoques relacionados entre sí (...) *legibilidad*: hace referencia a las características físicas del texto que influyen en el proceso perceptivo y consecuentemente en la percepción lectora. *Interesabilidad*: hace referencia a factores relacionados con la motivación del lector para la selección y la lectura del texto escrito (...) *Fluidez lectora*: hace referencia a la velocidad con que el lector realiza la lectura. *Comprensibilidad*: complejidad lingüística del material empleado.

(Carbone, 2001:46 y 49)

Como es de notar no es poco lo que el docente tendría que hacer para lograr que sus estudiantes vayan pactando poco a poco con las propuestas de lectura y contribuir en su formación como lectores. La legibilidad y la comprensibilidad son elementos que habría

que tomar en cuenta en el momento de la selección acerca de qué leer. Habría que discutir qué logramos realmente cuando proponemos textos canonizados, alejados del tiempo y del espacio actual, cuyo lenguaje y temática ya no resultan claros ni de interés para los adolescentes.

Esto último nos lleva a la interesabilidad y a la fluidez lectora pues en muchos casos este tipo de obras (aunque no sólo éstas, claro está) son leídas por obligación y con dificultades y no por motivaciones personales. Aquí también podría tener lugar el compartir textos de nuestro canon personal y explicar un poco a los estudiantes el camino pasional que nos llevó a esos textos.

La literatura más leída es la menos enseñada y la más desvalorizada. Esto nos hace reflexionar sobre el corpus de las obras propuestas en clases que aparece una reflexión didáctica conducente a abrir el abanico de lecturas posibles (...) si se tiene en cuenta no las disposiciones de los alumnos sino el trabajo que se podrá llevar a cabo con las obras de dificultades variadas y ambición cultural, entonces la elección de textos se plantea en términos de aprendizaje (y no de lógica patrimonial o de propensión personal). Se comparan los funcionamientos textuales, se construye la jerarquía de los valores en el campo literario, se acercan códigos culturales más o menos eufemizados, se identifican pactos de lectura (y por lo tanto, lectorados) muchas veces opuestos.

(Privat, 2001:56)

La práctica de lectura vista así tendría que cumplir con un dinamismo intelectual inusitado, en el que el grupo de escolares y el docente efectivamente estarían desafiando la teoría literaria y abriendo un camino de infinitas posibilidades en la enseñanza efectiva de la literatura.

Otro recurso importante para saber lo que está sucediendo o ha sucedido con la lectura de los textos literarios es la escritura. Una escritura de tipo académico, por cierto, con la finalidad de que el docente se entere de lo que sucede en la recepción.²⁵ Que los estudiantes escriban acerca de sus lecturas, ya sea comentarios, resúmenes o reseñas.

Nos parece que la consigna de escritura debe tenerla clara primero el docente, ¿qué tipo de texto desea que sus estudiantes produzcan?, ¿están en condiciones de hacerlo?, ¿ha habido una práctica de escritura suficiente que permita al alumno confeccionar un escrito

²⁵ La serie de elementos observados no nos llevaron a juzgar la escritura creativa, ésta no se gestionó en ninguna de las dos aulas, es decir como parte de un proyecto.

de la naturaleza que se le solicita? El docente ¿leerá efectivamente lo que ha solicitado?
¿Acompañará los procesos, antes de dejarlos solos?

(...) se ha caracterizado a la escritura como herramienta intelectual y se ha insistido en la incidencia que su interiorización tiene en la transformación de los procesos de pensamiento (...) para que se constituya en herramienta cultural es requisito que existan instituciones y prácticas que propicien el intercambio de textos elaborados (...) géneros escritos que corresponden a situaciones comunicativas complejas, en las que los intercambios son formales y en buena medida, mediados. Estos géneros demandan, para su composición y también para su recepción, habilidades y estrategias maduras de lectura y escritura, cuya adquisición y desarrollo exigen un entrenamiento sistemático y especializado. Este entrenamiento debería comenzar en la escuela secundaria...

(Alvarado & Cortés, 2001:19)

Los cuestionamientos que hemos realizado son el resultado de nuestras reflexiones en torno a lo que leímos produjeron los estudiantes de Puebla bajo la consigna de escritura de elaborar una reseña del libro o libros leídos.

Coincidimos con las autoras acerca de la gran complejidad que tiene escribir y si en ese proceso los estudiantes se encuentran solos, de cualquier manera escribirán, pero no bajo lo indicado porque no saben cómo hacerlo. Generalmente cuando los estudiantes escriben, ponen de manifiesto la forma en la que se han apropiado de los textos. “(...) se trata de la apropiación de hacer algo con lo que se recibe. He utilizado el término en el sentido de la pluralidad de usos, de la multiplicidad de interpretaciones, de la diversidad de comprensión de los textos...” (Chartier, 2000:162)

La apropiación de los textos nos dirá mucho acerca de los estudiantes, nos hablará de su intertexto lector (Mendoza, 2002:134). Los adolescentes escriben desde su posición, desde un modo particular de haberse relacionado con los textos que leyeron. Saber cómo lo han hecho y enterarnos de si está bien o no, posibilita una intervención didáctica oportuna.

Es importante reflexionar acerca de si los discentes escribirán sobre algún texto literario del cual se ha hablado en clase, del que se han hecho comentarios, es decir, se ha socializado la lectura; o bien se trata de escribir sobre una obra que se leyó en solitario y la única fuente de socialización fue la escritura que por demás no es leída por otros.

Nos parece que nos encontramos con situaciones totalmente distintas. En primer lugar, porque si hemos podido hablar con otros acerca de nuestra lectura seguramente

vamos configurando un pacto con la ficción que se pone a prueba en la puesta en común y el escrito, por tanto, será más acabado, más claro. En segundo lugar, si nunca hablamos con nadie del texto y nuestro único interlocutor es el papel, pues la escritura revestirá otras características, por ejemplo una manifestación de principios a favor de la lectura fue lo que encontramos en los escritos que tenían que versar sobre un libro en particular, en Puebla.

Aquí viene a cuenta el concepto de *habitus* de Bourdieu porque mediante ellos podemos mostrar a los otros que formamos parte de la comunidad de lectores literarios a través de frases, de fragmentos aprehendidos que, para fines prácticos, actualizamos en el momento oportuno. Es como una táctica de apropiación que nos permite adherirnos a los demás sin haber consumido realmente textos, sin poseer realmente el “saber” que debió ser adquirido, en principio, a partir de la lectura efectiva de textos literarios.

El *habitus* se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles - estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir (Bourdieu, 1972: 178)

(Martín C. Enrique, 1993)

“Estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas, el *habitus* es también estructura estructurada: el principio de división en clases lógicas que organiza la percepción del mundo (...)” (Bourdieu, 2000:170)

Consumir fragmentos literarios sin acceder a la totalidad del texto es sin duda una práctica escolar que va conformando un *habitus* literario en la medida de que posibilita un sistema de disposición duradera que nos acostumbrará, primero al consumo de textos breves, incompletos, inmediatos y, segundo, a simplificar significados en la interpretación pues no hemos efectuado la lectura completa del texto literario.

Las estructuras estructuradas son modos de funcionamiento internalizados que nos permiten resolver situaciones inmediatas, en este momento se convierten en estructuras estructurantes pues han aplicado convenientemente a la situación y están listas para los siguientes eventos. Ante la propuesta de una lectura completa, preferimos leer sólo trozos e interpretamos de un modo ligero, porque ése ha sido el *habitus* adquirido y fomentado en la práctica educativa. Por desgracia, difícilmente se efectúan análisis de situaciones

complejas derivadas de la lectura de un texto literario, en realidad sólo banalizaciones cotidianas de lo que propone. Un modo de consumir, sin consumir realmente.

Las campañas de lectura, los días de la lectura, los días del libro, las frases hechas, por señalar algunos eventos en los que se involucra a los estudiantes de educación básica, también van conformando *habitus* literarios pues aprenden y hacen suyo un discurso a favor de la lectura, pero sin practicar la lectura. Memorizan frases, fragmentos de textos útiles para manifestarse y, posiblemente impresionar, pero el esfuerzo que requiere una lectura completa no se ha realizado.

Escribir, en el contexto que observamos, significaba formar parte de la cultura escrita y de la comunidad de lectores conformada a partir de la gestión docente en un despliegue singular de actividades que posibilitaron el acceso a los textos de la biblioteca de aula. Pero esos textos producidos son precisamente los que nos informaron que se consumió más el acto de leer como entidad cultural que la lectura misma de los textos.

Un texto del tipo que se había solicitado requería “habilidades y estrategias maduras de lectura y escritura” (v. supra Alvarado & Cortés), que no se han adquirido, por lo tanto era imposible cumplir con la consigna.

Escuchar a los lectores, a las lectoras es un auténtico reto porque pone a prueba nuestros propios *habitus*, nuestras propias estructuras estructuradas de funcionamiento que no pueden ya funcionar como estructuras estructurantes, en la enseñanza de la literatura.

1.6 Educación literaria, la meta

“(…) Si creemos que *“la finalidad formativa de la educación literaria se puede resumir en la formación del lector competente”* (...) deberemos partir de la programación general de la enseñanza de la lectura para especificar el tratamiento que debe otorgarse al texto literario”²⁶
(Colomer, 1991:27)

Enseñar literatura para llegar a una Educación literaria y con ello formar lectores literarios es la premisa de la que partimos. La enseñanza de la literatura se efectúa a través de la lectura de textos literarios. Su lectura dentro de las aulas no tendrá los mismos resultados a partir del lugar en el que estamos situados. Primero qué textos son los electos para ser leídos, segundo cómo se leerán y tercero cuál es la finalidad. La finalidad es el aspecto en el que nos centramos en este apartado, pero a partir de los textos y de la forma de lectura, claro está.

Si el fin es que los estudiantes conozcan la Literatura, así con mayúscula, entonces bastará con inscribirnos en cualquiera de los tres primeros modelos literarios que han guiado indefectiblemente la enseñanza de la literatura, o bien seguir a pie juntillas cualquier libro de texto. Pero si nuestro interés es formar lectores literarios, la apertura de propuestas de lectura, la forma de leer y la socialización de lo que se lea serán absolutamente indispensables.

En este sentido, las teorías de la lectura que la conciben como una interacción, como una transacción o una construcción social serán sin duda marcos valiosos de los cuales partir. La estética de la recepción también nos aporta mucho en la medida de que el rol del lector se ve revitalizado en los procesos que tienen lugar durante la lectura (La reducción fenomenológica. La formación de consistencia. La implicación del lector). El concepto de lecturabilidad nos auxilia en la búsqueda de caminos para intervenir durante los procesos y de este modo mediar entre los textos y los lectores incipientes.

Enseñar literatura para Mendoza (2002) debe partir de enseñar a apreciar la literatura. “Apreciar” nos parece un término sumamente conveniente, porque denota un tipo de actividad en el docente que muestra los caminos por los cuales se transita para pactar con un texto literario y disfrutarlo. Un tanto como enamorar, nosotros pensamos que esta apreciación, podría ser un símil del cortejo amoroso. Pero nos parece que los primeros

²⁶ Cursivas en el original.

enamorados, apasionados del fenómeno literario tendrían que ser los docentes. Al final un cortejo amoroso desemboca en una pasión. “(...) la educación literaria como un aprendizaje de recorridos e itinerarios de tipo y valor muy variable. La tarea de la escuela es mostrar las puertas de acceso. La decisión de cruzarlas en distinta medida depende de los individuos.” (Colomer, 2005:92)

1.6.1 Formar lectores literarios

Formar lectores literarios constituiría la meta de una educación literaria. Un lector literario es un lector competente, en este sentido nos parece importante señalar la aportación de Stanley Fish (1980, citado por Rufinelli, 1989:101) respecto al rol lector y sus logros, pues contempla uno de los objetivos que persigue la educación literaria: la competencia literaria.

Fish indica que el lector, al leer, realiza una actividad. Quien lee no adopta una actitud pasiva, irreflexiva, sino que participa en la lectura y en el significado final. El significado no es una expresión de la obra sino algo que la obra hace...“(...) el significado ya no es más un objeto, una cosa en sí misma, sino un evento, algo que le sucede al lector y obviamente cuenta con su participación.” (Ídem., p. 98)

La noción clave es el que el significado es un acontecimiento y no una realidad en sí; constituye un evento, algo que está sucediendo entre las palabras y en la mente del lector. En la relación establecida entre texto literario y lector, el significado es producto de una acción mutua, sin uno de cuyos participantes caería en el vacío. La obra abierta se genera en la interrelación y es el fruto de una escritura que adquiere su significado gracias al proceso de lectura con que se relaciona al lector. Fish tipifica a un lector informado con las siguientes características:

- a) Es un hablante competente del lenguaje en el que se ha edificado el texto.
- b) Está en total posesión del conocimiento semántico que un escucha maduro aproxima a su tarea de comprensión.
- c) Tiene competencia literaria. (v. 1.6.2)

Quién o qué es un lector literario, la definición nos permite entender de qué modo se contribuye a su formación. No olvidemos que hablamos de los adolescentes, en una de las etapas finales de formación, en la que podemos intervenir. En ocasión del análisis de obras destinadas a niños y jóvenes, Colomer (1998) define al niño y al adolescente lector (de calidad) como alguien que

(...) aprende socialmente y a quien se dirigen textos que intentan favorecer su educación social a través de una propuesta de valores, de modelos y de relación social y de interpretación ordenada del mundo (...) como un lector adolescente que aprende una forma cultural codificada –la literatura–, y a quien se dirigen unos textos que traspasan unas formas fijadas del imaginario, unas formas narrativas con tradición de uso literario, una valoración estética del mundo y un uso especial del lenguaje. (p. 144)

Se habla ante todo de un lector implícito a partir del catálogo actual de obras destinadas a jóvenes y que al parecer logran interesarlos. Los rasgos que pueden definir de un modo más preciso a este lector implícito son: “Un lector propio de las sociedades actuales, integrado en una sociedad alfabetizada, familiarizado con los sistemas audiovisuales, un lector que se incorpora a las corrientes literarias actuales, que aumenta en edad.” (Ídem., 145)

Formar lectores literarios deberá tomar en cuenta esta caracterización somera de los adolescentes, con la finalidad de proponer textos literarios juveniles o no tipificados como tal, pero que logren convocarlos. Esta sería, por decirlo de algún modo, una primera condición en el camino hacia una educación literaria. Es decir, se tiene que partir de los receptores, no de los corpus que se consideran necesarios o absolutamente indispensables por conocer. Esto último siempre parte de consideraciones dogmáticas inscritas en paradigmas literarios como el del Humanismo-Renacentista o el Historicista.

Ahora bien, llevar a buen puerto la educación literaria implica una mediación docente efectiva que posibilite una competencia literaria, uno de los requisitos para ser un lector informado según Fish. No basta con la disponibilidad y el acceso a los textos, el acompañamiento durante la lectura es absolutamente indispensable.

De acuerdo a esto Colomer (1991:27-28)²⁷ indica, en ocasión de la “(...) construcción de un *saber leer literario* por parte de los alumnos,” que este saber es adquirido a partir de dos componentes:

²⁷ Negritas y cursivas en el original.

1. A nivel de comportamiento del lector.

1.1 *Desarrollo de la familiarización y seguridad respecto al texto literario.*

1.2 *Aprendizaje de la actividad de construcción del sentido del texto* que implica una selección de textos comprensibles para los estudiantes; la ponderación de los conocimientos previos del lector y la sistematización de la ayuda necesaria para la adquisición de los mecanismos propios de todo acto de lectura: anticipar, comprobar, controlar la significación obtenida.

2. A nivel de comportamiento lingüístico.

2.1 *Desarrollo de la capacidad para caracterizar y situar el texto literario entre las variables lingüísticas* que el dominio de la lengua pone a nuestra disposición.

2.2 *Apropiación de aspectos específicos del texto literario* como variable de las características lingüísticas del texto escrito.

Leer con los estudiantes para enseñar cómo se leen textos literarios es absolutamente necesario en el recorrido de la educación literaria cuya meta es la formación del lector literario.

1.6.2 Competencia literaria vs. *Habitus* literario.

“Para Fish (1989) la competencia literaria es el resultado de la interiorización de las propiedades del discurso literario (desde las técnicas y elementos retóricos hasta la teoría de los géneros), todo eso asimilado por nuestra experiencia como lectores.” (Ballester, 1998:313)

(...) Aguiar e Silva (1977) lo reexplica muy lucidamente como un saber poseído por el lector y subyacente en su lectura de textos literarios (un saber adquirido por vía cultural, un saber complejo que abarca “sistemas descriptivos”, temas, códigos mitológicos que actúan en una comunidad social y, principalmente, hechos de intertextualidad). (Ídem.)

La competencia literaria es una auténtica conquista tanto por parte del discente como del docente que esté realmente interesado en auxiliar a sus estudiantes en esta habilidad. Un verdadero reto como actividad de aprendizaje que active capacidades y habilidades lectoras. Al parecer, dada la complejidad de la tarea sólo se pueden plantear principios que se traduzcan en actividades como parte de un proyecto que nos conducirá a llevar a buen puerto la educación literaria (Colomer, 1995:19-20).

- Experimentación de la comunicación literaria.
- Utilización de textos adecuados.
- Implicación y respuestas de los lectores.
- Interpretación compartida.
- Progresión en interpretaciones más complejas.
- Actividad favorecedora de la lectura.
- Interrelación entre las actividades de recepción, reflexión y producción literarias.

La experimentación literaria tendría que dejarse sentir en el aula a partir de la socialización de las lecturas, desde nuestro punto de vista, es el único modo iniciático para los adolescentes. El aula es un espacio que ofrece la ventaja de tener reunidos a muchos seres humanos cuya situación comunicativa podría tener su origen en un texto literario. Esto seguramente va en contra de uno de los derechos del lector, según Pennac (2000)²⁸ y que se refiere al de “callarnos”, pero nos parece que no hablar de lo que se lee, al menos en la etapa de formación como lectores literarios, constituye un riesgo. No sabemos qué está pasando realmente con la recepción. Tampoco estamos sugiriendo obligar a los lectores, a las lectoras, sino ser hábiles para propiciar comentarios. El silencio puede deberse a que no se está entendiendo nada de la lectura, por ejemplo. Nos gustaría añadir que la experimentación literaria requiere también que sea a partir de la lectura de textos completos, de otro modo, no hay una idea cabal de la propuesta de lectura.

La utilización de textos adecuados, un reto sin duda por dos razones. La primera es que la elección que hacemos obedece a que “(...) conocemos los gustos y habilidades lectoras de nuestros estudiantes.” La segunda a que estamos dispuestos a incluir materiales de todo tipo. (Ballester, 1998:314) Este asunto nos permite reflexionar acerca de la apertura del canon literario que pudimos constatar en nuestra investigación.

En las aulas conviven obras y autores canonizados o no, así que para comenzar es una noticia alentadora porque significa que, aún de forma mínima, las instituciones escolares tienen apertura. Sin embargo, lo adecuado de los textos tendrá que valorarla el docente, en acuerdo al propósito de educación literaria planteado. Toda selección y propuesta de lectura corre el riesgo de no ser bien recibida. No olvidemos que, al proponer, también lo

²⁸ Muy populares se volvieron: 1. Derecho a no leer. 2. A saltarse páginas. 3. A no terminar el libro. 4. A releer. 5. Leer cualquier cosa. 6. Al bovarismo. 7. Leer en cualquier parte. 8. A picotear. 9. Leer en voz alta. 10. A callarnos.

estamos haciendo desde nuestro horizonte y podemos errar,²⁹ pero aquellos textos que sean bien aceptados, de una recepción exitosa bien podrían formar parte del canon de aula puesto a prueba de manera continuada, en una suerte de historia de las recepciones.

Los libros infantiles y juveniles y todos los textos literarios utilizados en la escuela ofrecen la concepción implícita de los adultos sobre qué evolución sigue la competencia literaria. Determinar explícitamente cuál es esta evolución y comprobar sus resultados en la práctica ha de ofrecer elementos valiosos para la programación escolar.

(Colomer, 1995:13)

Implicación y respuesta de los lectores. Implicar a los adolescentes en las lecturas que se efectúen dentro del aula, partirá de leer con ellos, o bien de leer para ellos. Necesario es mostrarles cómo impregnarse de la magia del hecho literario mediante la implicación propia, es decir, ser capaces de compartir nuestras lecturas con los estudiantes en términos de nuestro parecer acerca de lo que leímos y cómo nos sentimos, recomendarles nuestros textos u otros y, a la vez, atender a lo que ellos y ellas también nos puedan sugerir. Este es un principio de camaradería y acercamiento indispensable en una educación literaria, en una relación horizontal. Esta implicación docente/discentes fue palpable durante nuestra investigación en el aula de Puebla.

La interpretación compartida. Socializar lecturas, de nueva cuenta, con la finalidad de compartir la comprensión de lo leído. Las interpretaciones que efectuamos en solitario pueden compartirse con otros en el momento de hacerlas públicas, o bien, mostrarnos otras interpretaciones posibles. Un intercambio, sin duda alguna, de una enorme riqueza formativa, que da oportunidad de saber qué está sucediendo (o bien qué sucedió) durante el proceso de la lectura. Volver a un texto que ya se leyó para comprobar lo que otros comentaron y que, nosotros no habíamos visto, es una acción que abre muchísimos caminos hacia la educación literaria.

Progresión en interpretaciones más complejas. La agudeza es una habilidad que se desarrolla a partir de ejercicios de interpretación, en la medida que la propuesta de lectura exija un poco más de atención al lector, podremos ir construyendo los puentes hacia las interpretaciones más complicadas. En este sentido, habría que pensar en un itinerario de

²⁹ Desde nuestro punto de vista las novelas *Un crimen secundario* y *Retrato de un adolescente manchado* habrían cautivado a los adolescentes del aula B y no fue así, se presentan dificultades para su cabal comprensión.

lecturas que vaya planteando cada vez mayor participación de parte de los lectores, de las lectoras. Este itinerario deberá ser personal, es claro que no todos podremos progresar en la misma medida, por ello aunque el criterio de conformación de las BA en Puebla parte de una consideración de este tipo, nos parece que estandariza un proceso que es necesariamente individual.

Actividad favorecedora de la lectura. No partir de tablas rasas, siempre hay conocimientos previos que nos pueden auxiliar en el momento de iniciar una lectura con la finalidad de motivar la atención y despertar el deseo de leer los textos. Esto es algo que por desgracia pareciera haberse olvidado. Efectuar una presentación, una motivación, una actividad previa de acercamiento al texto que posibilite ensayar predicciones, anticipaciones, por ejemplo. Jugar con las expectativas de los lectores, de las lectoras puede ser un buen inicio.

Interrelación entre las actividades de recepción, reflexión y producción literarias. Una educación literaria desembocaría en actividades recreativas de escritura, por ejemplo, aunque no necesariamente. Sin embargo, resulta interesante planear actividades que incluyan la producción de textos literarios en el marco de un proyecto global.³⁰

Esta serie de principios requieren un trabajo arduo y constante con los estudiantes; la participación de los docentes como mediadores resultará indispensable, pero nos parece que desempeñarse como mediador es el resultado de una convicción absolutamente personal. Educar en, por y para la literatura parte de una decisión individual; de una constatación de que el fenómeno literario ha tenido una definición importante en nuestra vida, de que nuestra competencia literaria se ve desafiada a cada momento por las lecturas que seguimos efectuando. De no ser así, lo único que haremos con los estudiantes es convertirlos en consumidores indirectos (v. 1.1.2) y de este modo conformar un *habitus* literario, que seguramente también forma parte de nosotros mismos.

Un *habitus* literario, como hemos visto se traduce en un modo de consumir obras literarias, sin consumirlas del todo.³¹ No hay un proceso de lectura de principio a fin, sino que a partir de ciertas frases el sujeto se apropia de la lectura como acto social sobre el que

³⁰ Aunque el deseo por escribir en la adolescencia se presenta de manera caprichosa. Durante nuestra investigación hubo una actividad que la docente de Puebla programó y a la cual el grupo no respondió, aún cuando la temática era sugestiva: que escribieran una carta de amor para participar en un concurso. Quizá prevaleció la timidez propia de la edad.

³¹ Cuestión que refuerzan los fragmentos adaptados de los libros de texto, por ejemplo. Así también recordemos que este concepto es manejado por Even-Zohar en relación a los consumidores indirectos del sistema literario.

se pronuncia y que lo inscribe en una comunidad de lectores. En realidad, es un acto que se constituye en evidencia ante los demás.

Competencia vs *habitus* es una contraposición peligrosa en el caso que nos ocupa porque lo que deseamos es formar lectores literarios. La competencia y el *habitus* se oponen en tanto que la primera requiere lecturas completas, necesita un acompañamiento y una socialización permanente de las interpretaciones que se van efectuando; al segundo, le bastan fragmentos, trozos literarios, en un ambiente propicio y una cierta manipulación de eventos que involucran a una colectividad en una tarea que no necesariamente implica un esfuerzo intelectual. Competencia literaria vs *habitus* literario tiene lugar en las aulas cada vez más de lo que pensamos.

De este modo podemos ver que la Educación Literaria es un desafío teórico, didáctico y personal que socava todo lo tradicional, todo aquello que no ha funcionado en la enseñanza de la literatura y abre las puertas a otros horizontes mucho más prometedores.

Este marco general desde el cual hemos visto a la didáctica de la literatura nos permitió diseñar y llevar a cabo nuestra investigación con la finalidad de interpretar las realidades cotidianas de las aulas, inaprensibles en sí mismas. Consignamos la serie de elementos que, desde nuestro punto de vista, son indispensables para lograr la captura de lo acontecido y de este modo efectuar interpretaciones que enriquezcan el camino por el que transita la didáctica de nuestra disciplina.

Recordemos que hablamos en primera instancia de la didáctica de la literatura, de las concepciones acerca de lectura, de las teorías literarias, de las prescripciones curriculares, de los libros de texto, de la práctica educativa y de la educación literaria como la meta a alcanzar.

En el siguiente capítulo presentamos el diseño metodológico de la investigación efectuada, con la finalidad de clarificar la serie de elementos considerados anteriormente.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

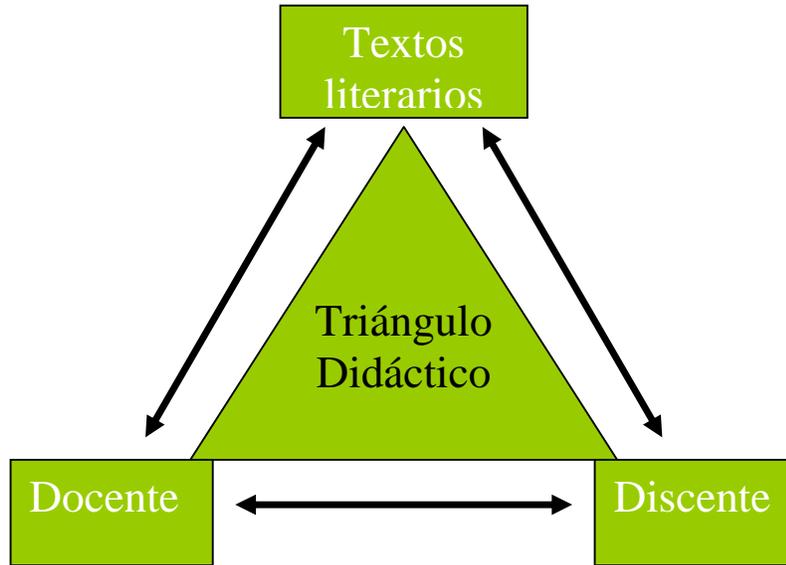
La didáctica de la literatura en secundaria es el marco general del presente trabajo. Realizamos una investigación en situaciones educativas concretas en las que tienen lugar interacciones continuas docentes y discentes. La interacción es con fines educativos ya que se dan en el ámbito escolar y la pretensión es llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje.

(...) en el marco comunicativo de una institución (...) un individuo, que se considera dotado de un determinado saber, está en contacto continuado con un grupo de individuos, cuyo papel es aprender, en una situación de intercambio presencial para enseñarles un contenido (literario³², en nuestro caso) socialmente aceptado.

(Noguerol, 1998:63)

Nuestro núcleo fue el aula y las interacciones que se dan entre los diversos agentes de la situación educativa. El docente, los discentes y los textos literarios dentro de la institución escolar constituyen el triángulo didáctico indispensable de nuestro trabajo.

³² “Lingüístico y comunicativo”, en la cita original.



Consideramos que la relación docente-discente se da de un modo directo, en una situación de comunicación continua, por ello están colocados en la base del triángulo, en tanto los textos literarios ocupan la cúspide ya que son los que darán cuenta del objeto de conocimiento literario. Docentes y discentes se inscriben en un universo en el que los primeros están dispuestos a “enseñar” y los segundos a “aprender”, bajo concepciones epistemológicas específicas, a veces explícitas, en ocasiones, implícitas sobre lo que es el conocimiento literario, la forma de acceder a él, qué papel se asignan los sujetos, cómo se relacionan, bajo qué concepciones de aprendizaje y enseñanza, en suma, qué se considera valioso para ser enseñado y aprendido.

Los elementos del triángulo didáctico son indispensables en la cultura escolar, entendemos a ésta como el marco de significación preciso que en la interacción cotidiana construyen los actores escolares. La cultura escolar como unidad social específica posee algunas de las características de lo que entendemos por cultura

(...) el cúmulo de conocimientos, técnicas, creencias y valores expresados en los símbolos y en las prácticas que caracterizan a cualquier grupo humano, y que suelen transmitirse –no mecánicamente-, en el tiempo y en el espacio de una generación a otra.

(Bertely, 2000:45)

Los textos literarios forman parte del objeto de conocimiento “literatura”. Las obras que se elijan para leer darán cuenta en principio de lo que se está concibiendo como tal. Partimos básicamente de la delimitación entre textos canonizados y textos no canonizados.

La manera de leer estos textos nos proporciona elementos de reflexión para determinar la idea que sobre la lectura literaria se tiene, es decir, si es concebida como un proceso de interacción en la que los sujetos tienen un papel activo en la construcción de significados, o bien se entiende como un proceso de revelación en el que sólo se trata de encontrar en los textos lo que otros han señalado. De este modo, veremos si las concepciones de enseñanza-aprendizaje se reducen a una repetición de contenidos, en la que evidentemente los discentes son vistos como receptores estáticos o bien, se trata de un proceso de construcción, en el que el rol activo por parte de docentes y discentes se hace patente.

Es de esperarse que dada la posición que otorgamos al docente (vértice izquierdo de la base) sea el primero en acercarse a los textos para proponer su lectura a los discentes. Esta propuesta de lectura, desde nuestro punto de vista, apareja un acompañamiento, en un acto que consideramos debería ser de mediación. Evidentemente nada cancela la posibilidad de que el camino fuera a la inversa, es decir, que sean los discentes quienes propongan qué leer.

1 Objetivos

Generales:

- Conocer el funcionamiento escolar de la literatura en dos aulas de segundo de secundaria.
- Analizar las prácticas de lectura literaria como momentos de intervención pedagógica en la enseñanza de la literatura.

Específicos:

- Describir las prácticas de lectura literaria a partir de los elementos que la conforman: corpus de textos, práctica de lectura y recepción.
- Determinar los criterios de elección de los corpus literarios conformados y la relación que tienen con la forma de gestionar la práctica de lectura literaria.
- Precisar las concepciones epistemológicas que guían la gestión y realización de las prácticas de lectura literaria.
- Establecer el lugar que ocupa la lectura de literatura en la escuela secundaria.
- Explorar la recepción de los corpus literarios conformados.
- Destacar la importancia de la mediación docente en la lectura de los textos literarios.

2 Metodología

La metodología correspondiente a la investigación cualitativa es la que empleamos en este trabajo. Nuestro enfoque, por tanto, es cualitativo-interpretativo. Las raíces antropológicas de este tipo de investigación nos permiten precisar que la realidad es sumamente compleja por lo que no podemos comprenderla en su totalidad. Las realidades humanas, las de la vida cotidiana se manifiestan de muchas maneras y constituyen un mundo de cambios, de intercambios y de innovación (Noguerol, 1998:65).

Acercarse a las realidades siempre implica un desafío para quien lo hace pues se trata de mantener un equilibrio entre la objetividad y la subjetividad. Llegamos a dos aulas de secundaria con la finalidad de observar e interpretar y con ello sugerir vías de discusión a la forma en la que se efectúa la enseñanza de la literatura en el nivel que nos ocupa.

El presupuesto epistemológico del que partimos es que

No existen leyes universales que puedan establecerse uniformemente y de un modo estable. La explicación de la realidad se establece culturalmente por un acuerdo para incidir racionalmente. Esto supone una visión global de los medios y objetivos educativos que se van definiendo mutuamente. Se reconoce la importancia de la práctica como investigación contextualizada, en la que saber y saber hacer son dos procesos inseparables. (Ídem, p. 67)

La incidencia, no obstante, es totalmente relativa ya que sólo documentamos lo observado en dos contextos que no erigimos como modelos sino como lugares concretos en circunstancias precisas que nos acercan a prácticas de lectura literaria reales y que por ello nos proporcionan datos, cuya descripción “espesa” apuntala la investigación cualitativa. En este sentido, tratamos de responder a los tres niveles de reconstrucción epistemológica que propone Bertely (2000).

El primero de ellos se refiere a la interpretación que efectuamos de las acciones significativas de los actores que participan en la construcción de la cultura escolar, leer textos literarios en el aula es una acción significativa; el segundo hace referencia al entramado cultural que da sentido a la vida cotidiana de las aulas desde una posición que “(...) **no generaliza la particularidad, sino particulariza la generalidad.**” (Ídem, p. 33).³³ Desde esta perspectiva, partimos de sujetos históricos y sociales que realizan las acciones significativas en un lugar específico y en un tiempo preciso: leer textos literarios en el aula responde a concepciones culturalmente determinadas. Respecto al tercer nivel tendemos hacia una orientación política del quehacer etnográfico en la medida que es posible advertir un discurso hegemónico acerca de la cultura escolar que está en los planes y programas educativos, en los métodos de enseñanza y aprendizaje, en la organización social de las escuelas y aulas, y en el lugar asignado a los directivos, maestros, alumnos y padres de familia en la vida escolar. (Ídem, p. 41 y siguientes)

Documentar el mundo simbólico y significativo en los grupos subalternos es básico para lograr un nuevo consenso y discurso político, idea que sugiere la necesidad de recuperar las voces, las acciones y los significados inmediatos, desde el punto de vista de los actores, y de profundizar (...) en el carácter interpretativo de la etnografía... (Ídem, p. 29)

Cada aula reviste características propias que no pueden ser generalizables, pero que sí contribuyen a entender qué sucede con la dimensión educativa de la literatura.

Elaborar registros narrativos de los fenómenos observados a través de técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas nos han acercado a contextos cotidianos en los que nuestra posición en un principio fue ética (dimensión descriptiva) para adoptar, posteriormente, la émica (dimensión interpretativa) en el momento del análisis y la discusión de todos los datos obtenidos.

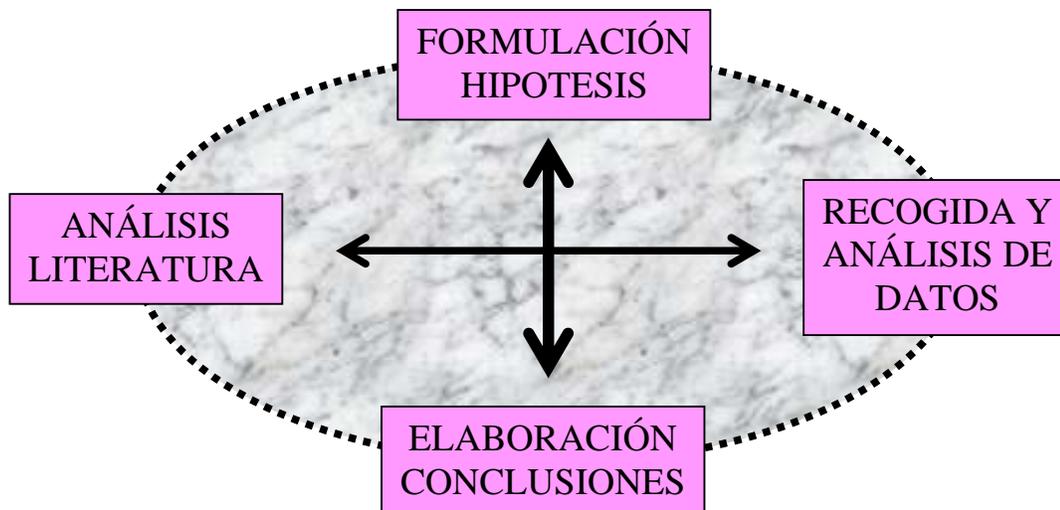
Lo *émico* se refiere a las diferencias importantes dentro de una misma cultura, es la visión desde dentro de la cultura, y lo *ético* se refiere a la visión desde el exterior. Esta última no se refiere necesariamente al estatus del investigador sino a su orientación.

(Alvarez-Gayou, 2003:79)

Como sabemos el proceso de la investigación cualitativa es circular (Medina, J. L. 1996), ya que cada etapa está íntimamente ligada con la antecedente y con su

³³ Las negritas son nuestras.

consecuente de tal modo que en un ir y venir es posible configurar las categorías que dan un orden interpretativo específico a los datos.



La dimensión interpretativa que caracteriza a una investigación de este tipo está presente desde el momento mismo en el que los datos se recogen, si bien es cierto que no alcanza el análisis fino de la fase posterior a la recolección. Pero el investigador desde que hace su entrada en el campo decide qué elementos serán tomados en cuenta para su registro y éste, de un modo o de otro, contiene ya una interpretación determinada.

La elección del campo de observación y el protocolo sobre el cual se realizó son indicadores del camino previamente elegido. Decidimos efectuar nuestra investigación en el contexto escolar, la escuela pública, en el segundo grado de secundaria.

La institución escolar de carácter público nos permite conocer realidades mucho más amplias que las de tipo privado o concertado. Partimos del supuesto de que las situaciones normales, comunes que se desarrollan cotidianamente nos proporcionan una información rica en posibilidades de intervención posterior en el ámbito educativo de la literatura. Y nos ubicamos en el nivel de secundaria porque es a partir de aquí que la enseñanza de la literatura se efectúa de manera concreta. En el nivel anterior la encontramos más como una animación a la lectura.

Así pues es en la secundaria cuando la literatura adquiere el estatus de objeto de conocimiento que debe ser enseñado, aparece como un contenido programático en los

planes de estudio (v. Cáp. I). Consideramos de suma importancia este momento pedagógico pues es determinante para una educación literaria, continuar con ella en caso de que exista, o bien iniciarla en caso contrario.

La secundaria impone muchísimos retos dadas las características del alumnado, por un lado y las demandas académicas por el otro. Los adolescentes durante los cuatro/tres años de estancia dentro de la institución van conformando una personalidad y una identidad. Esto apareja una serie de cambios que los trastorna e influye en su desempeño escolar. En lo académico nos encontramos con un diseño curricular por asignaturas que, la mayoría de las veces, se convierten en parcelas de conocimiento que no acaban de sacudirse en su enseñanza paradigmas positivistas y por esto mismo los estudiantes son vistos como simples recipientes de los conocimientos. En el caso de la literatura el paradigma historicista continúa siendo el principal protagonista, sobre todo en el segundo ciclo de España y en el tercer año de México. En el segundo grado definitivamente este enfoque no existe, de aquí la elección de observarlo.

El segundo grado constituye el momento intermedio del nivel. Los estudiantes poseen cierta información acerca de la literatura, un repertorio de lecturas literarias y una manera de leer que podrían ser tomados en cuenta en la gestión de la práctica de lectura, con la finalidad de articular contenidos que incidan en una formación literaria. Esto es evidentemente la idea de la que partimos, pero que no necesariamente nos encontramos en las aulas observadas.

Otra cuestión importante es que en este rango de edad (13-14 años), al parecer, es cuando el interés lector decae, a pesar de las diferentes propuestas educativas, en relación a textos de literatura juvenil, considerados en las orientaciones didácticas del currículum (Barcelona); en la biblioteca escolar o biblioteca de aula (Puebla). Aventuramos la hipótesis de que tal vez el responsable de este desinterés fuera el corpus literario canonizado.

Una última razón para encuadrar la investigación en este grado fueron los contenidos literarios que los currícula ostentan, pues en este momento el tratamiento literario no es decididamente histórico y la oferta de textos puede ser muy variada. Cuestión que creímos diversificaría las maneras de leer.

Con la observación participante y las entrevistas no estructuradas, tratamos de identificar la naturaleza profunda de una realidad, su sistema de relaciones, su estructura

dinámica. Estos métodos nos permitieron estar próximos al mundo empírico, con lo que la gente realmente dice y hace. Logramos el “(...) acceso al significado y comprensión del sentido, en los símbolos interactivos producidos, verbales y no verbales representados en una realidad social.” (Mills, 1979:211)

Las aulas de secundaria como realidades sociales, en las que fue posible efectuar las observaciones, conforman escenarios únicos e irrepetibles. Son entidades inaprensibles en las que tienen lugar infinidad de situaciones. Las profesoras que nos permitieron la estancia durante sus clases hicieron gala de una apertura que pocas veces se encuentra. Conscientes estamos de lo difícil que resulta aceptar que alguien extraño invada, de algún modo, un espacio íntimo. Y lo denominamos “invasión” e “intimidad” porque las dinámicas que se generan al interior de las aulas competen sólo al docente y sus estudiantes. En el transcurso de un año escolar aprendemos a conocernos y a negociar la convivencia, establecemos pactos, explícita e implícitamente, que a ojos ajenos pueden parecer extraños e incomprensibles.

Nosotros interpretamos realidades cotidianas. Partimos de una búsqueda empírica de los métodos empleados por los individuos (docentes-discentes) para dar sentido y realizar sus acciones.

2.1 La recolección de datos y su tratamiento

Los lugares de observación son así dos aulas de secundaria conformadas por docentes y discentes que conviven día a día, sujetos a una dinámica escolar precisa. Con esto nos referimos a la propia organización escolar que programa los horarios bajo los cuales se llevará a efecto una clase u otra, los docentes que se harán cargo de ellas; las condiciones físicas de las aulas, el tipo de mesas de trabajo (individuales o colectivas), su distribución en el aula y la posibilidad de movimiento que guardan, el número de alumnos. Situaciones de este tipo parecieran “naturales”, propias del ámbito escolar, pero todo esto influye en el ánimo, en la disposición, en el desarrollo de las clases.³⁴

La clase de lengua y literatura castellana de Barcelona en Vilanova i Geltrú se llevó a efecto tres veces a la semana y la clase de español en la ciudad de Puebla tuvo

³⁴ Durante las primeras horas de la mañana, por ejemplo, los grupos de escolares están frescos, si bien es cierto nos parece que aún adormilados. Pero previo al descanso o a la hora de salida, la inquietud se apodera de todos los jóvenes y las sesiones se complican bastante.

lugar durante los cinco días de la semana. El primer grupo compuesto por 22 estudiantes; el segundo, por 50.

El espacio que ocupa el 2º. “A” de Barcelona está en perfectas condiciones si bien es cierto con una disposición tradicional de cátedra magistral. Encontramos una plataforma en la que está el escritorio y la silla de la docente, es un lugar elevado desde el cual tiene dominio visual de toda el aula, aún cuando se encuentre en posición sedente. En la parte baja se encuentran las mesas de trabajo de los estudiantes. Son mesas binarias colocadas por pares. Su disposición divide al salón en dos partes, en cada una hallamos una hilera con tres filas en las que se colocan aproximadamente cuatro estudiantes. El mobiliario así dispuesto no brinda muchas posibilidades de movimiento, aunque sí el trabajo colectivo.

El grupo de 2º. “C” de Puebla se encontraba en un salón muy amplio, más largo que ancho, sin plataforma, con ventanas a todo lo largo del salón, aunque sin vidrio varias de ellas, bastante deteriorado. Son mesas de trabajo individuales con paleta, cuestión que posibilita mucho la movilidad. Su disposición es a lo largo del salón, en cinco hileras con aproximadamente diez estudiantes cada una de ellas. El escritorio de la profesora es una mesa, también muy maltrecha.

El primer salón se encuentra fuera de interferencias externas, el segundo, no. La zona en la que se ubica es sumamente ruidosa, camiones con altavoces ofrecen productos de la más diversa índole y como no hay vidrios en las ventanas, el ruido externo forma parte de las clases.

Esta descripción somera del espacio físico de las dos aulas nos permite indicar que el ambiente de las clases no era precisamente el óptimo y que los actores escolares se ajustan a ellos en la medida que se hace cotidiano, familiar. Interactuamos con dos grupos de escolares a cargo de docentes que día a día accionan entre sí y leen textos literarios en un espacio particular.

2.1.1 Datos: textuales, observacionales, interactivos

Los datos indispensables para el trabajo que desarrollamos son de tres tipos: datos de índole textual; observacional e interactivo.

Los datos textuales se refieren al currículum que enmarca la labor educativa en Barcelona y Puebla, al proyecto “Baúles de lectura” en el marco del Programa Nacional de Lectura en México y al documento llamado “libreta viajera.”

Los datos observacionales fueron obtenidos a partir de nuestra presencia en las clases de lengua y literatura castellana y español y mediante grabaciones de algunas clases en Puebla. Las observaciones se realizaron durante un período aproximado de dos meses en cada caso.

A partir del día 18 de octubre, durante el mes de noviembre, hasta el 1 de diciembre del año 2005 estuvimos en el aula de Barcelona. Las clases tuvieron lugar los días lunes de las 15:30 a 16:30; martes de 12:30 a 13:30 y jueves de 8 a 9.

Los meses de enero y febrero de 2006 correspondieron a Puebla. Las clases se desarrollaban todos los días. Lunes de 8:30 a 9:20; martes de 9:20 a 10:10; miércoles de 10:10 a 11:00; jueves de 7:40 a 8:30 y viernes de 9:20 a 10:10.

Los datos interactivos son el resultado de las entrevistas semi-estructuradas a docentes y de cuestionarios aplicados a los dos grupos de escolares.

Datos textuales.

- Análisis de los currícula en su propuesta literaria para segundo grado como marco pedagógico-didáctico de la práctica educativa en las aulas de secundaria
- Análisis del proyecto “Baúles de lectura” (Puebla)
- Análisis de los textos de la “libreta viajera” (Puebla)

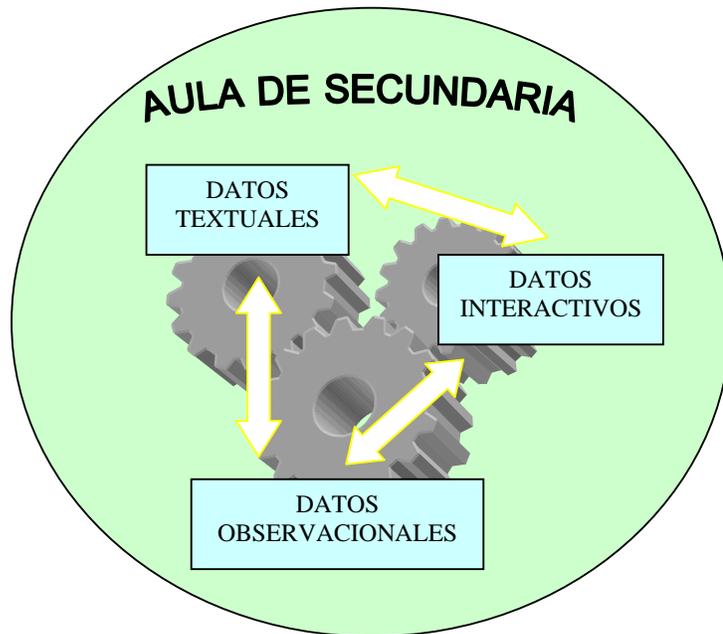
Datos observacionales

- Clases de lengua y literatura castellana (Barcelona).
- Clases de español (Puebla)
- Grabaciones de clases (Puebla)

Datos interactivos.

- Entrevistas semi-abiertas a docentes.
- Cuestionarios semi-estructurados a discentes

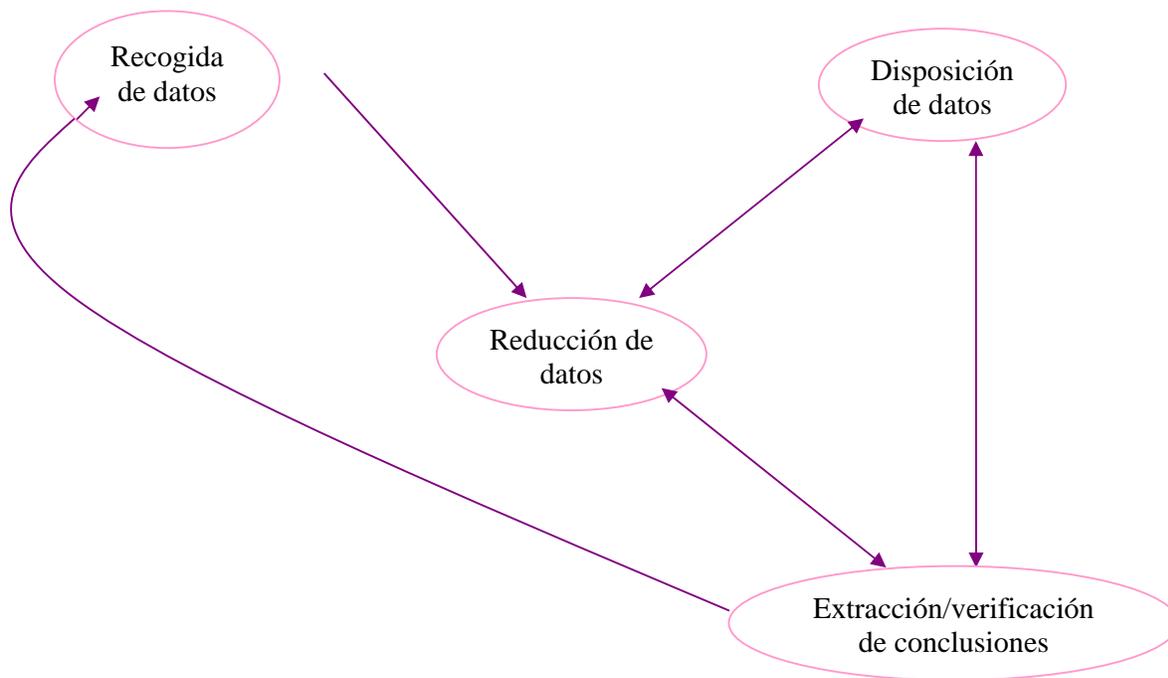
La obtención de los tres tipos de datos nos permite efectuar una triangulación que posibilita una autenticación de nuestro estudio (Álvarez-Gayou, 2003:31 y SS.) El salón de clases es un espacio que genera su propia dinámica y esto nos permite verlo como un microcosmos que nos habla por sí mismo. En el esquema siguiente vemos a la serie de datos recopilados dentro de un engranaje complejo.



Los diferentes tipos de datos nos proporcionaron información acerca de la realidad que observábamos.

- a) Qué prescriben los currícula o sugieren los proyectos gubernamentales.
- b) Qué hacen y dicen los actores escolares en el aterrizaje de las prescripciones y sugerencias.
- c) Qué logros, cuáles son los resultados efectivos.

El camino seguido para el tratamiento de los datos no fue lineal y se corresponde de modo muy conveniente al propuesto por Rodríguez, Gil y García (1996) y de quienes reproducimos la figura 11.1 (p. 205, tomado de Miles y Huberman, 1994:12)



Recogida de datos, reducción de datos, disposición de los datos y extracción de conclusiones son momentos interconectados y superpuestos de tal modo que, este mismo autor indica, el análisis está presente desde el momento mismo en el que se recopilan, pues de entrada estamos elaborando una realidad, sólo que de una manera primitiva, ya que la vemos en una primera aproximación. También señala que este proceso analítico no es una fase final sino algo presente a lo largo del proceso que nos permite recoger nuevos datos que sean necesarios para completar la indagación.

De este modo durante nuestra estancia en las aulas recogimos datos. Concluido el periodo de observación nos dimos a la tarea de efectuar una reducción de los datos recopilados que nos permitiera una disposición abordable para el tema de nuestro interés. Así que reducción y disposición resultaron momentos clave en nuestros análisis. Se hizo indispensable volver al campo de observación con la finalidad de recoger nuevos datos, del todo necesarios en nuestro trabajo. Nos referimos a las entrevistas a las docentes así como a los cuestionarios aplicados a los discentes. El análisis de datos visto de este modo permite efectivamente la reducción de los mismos pues la cantidad de información que proporciona un grupo escolar es sin duda inabarcable.

Efectuamos una reducción de datos que nos permitió una cierta disposición en la que estuvieron implicadas las tareas de categorización y codificación, “(...) se ha

considerado que el análisis de datos cualitativos se caracteriza precisamente por apoyarse en este tipo de tareas.” (Ídem, p. 205)

Dividimos nuestra información en cuatro unidades claves con criterios temáticos que posibilitaron un tratamiento más fluido de toda la información que obtuvimos:

- I. Qué textos literarios se leen.
- II. Cómo se leen
- III. Para qué se leen.
- IV. La recepción de los textos literarios.

Estas cuatro unidades iniciales incluyen subunidades que dieron un orden de interpretación preciso a todos los datos recopilados.

**AULA A
BARCELONA**

I. Qué textos literarios se leen

- Corpus literario.
- Géneros y subgéneros
- Criterios de elección.
- Propuesta del centro en el marco curricular.
- Propuesta literaria del manual escolar.
- Fragmentos adaptados vs. Textos completos.
- Canónicos vs. no canónicos

II. Cómo se leen

- Estilo docentes en la gestión de la práctica de lectura literaria
- Docente tradicional
- Leer en voz alta *La vuelta al mundo en ochenta días*.
- Obra literaria vs. Lección escolar

**AULA B
PUEBLA**

I. Qué textos literarios se leen

- Corpus literario.
- Géneros y subgéneros
- Criterios de elección
- Atención a la política educativa nacional
- Prescripción curricular: antología poética
- Programa Nacional de Lectura: Biblioteca de aula
- Canónicos vs. no canónicos

II. Cómo se leen

- Estilo docentes en la gestión de la práctica de lectura literaria
- Docente innovador
- Leer en voz alta poemas (unidad didáctica)
- Leer en silencio textos de la BA.

III. Para qué se leen los textos literarios

- Cumplir con la prescripción curricular
- Cumplir con el protocolo de lectura dispuesto en el manual escolar.
- Incidir en la formación literaria.
- Gestión y mediación docentes

IV. La recepción

- La manera de leer en la escuela y su impacto en el lector
- El acto de leer como pronunciamento social (*habitus* literario)
- Recepciones exitosas, en proceso, fallidas.

La unidad correspondiente a para qué se leen los textos literarios pone de manifiesto las finalidades reales de la lectura en la gestión de la práctica de lectura literaria y de este modo clarifica el modo de intervención pedagógica en la enseñanza de la literatura. En lo que se refiere a la recepción nos hallamos con que la manera de leer dentro de las aulas dio origen a posicionamientos muy especiales por parte de los discentes. Finalmente, caracterizamos la recepción como exitosa, en proceso o fallida a partir de los textos producidos por los estudiantes en la libreta viajera y de lo respondido en los cuestionarios aplicados, así como también a nuestro conocimiento total de los corpus conformados en las dos aulas.

2.1.2 Instrumentos diseñados

Para llevar a cabo la investigación diseñamos instrumentos que hicieran posible la obtención de los datos: protocolo de observación, banco de datos, guiones de entrevista y cuestionarios semi estructurados. El diario de campo es un documento indispensable en este tipo de investigaciones.

2.1.2.1 Diario de campo

El diario de campo (v. Anexo 1) hizo posible los registros cotidianos de nuestras observaciones. En un primer momento consignábamos todo lo ocurrido aparte de hacer comentarios al margen. Día a día leíamos lo registrado con la finalidad de configurar el orden de análisis posterior. La estructura de este documento es narrativa ya que se trata de acontecimientos en los que los actores escolares se desempeñan de manera precisa en una interacción continua.

2.1.2.2 Protocolo de observación

Este instrumento fue la guía principal en nuestros registros cotidianos y permitió centrar nuestras observaciones. La descripción de los corpus literarios, las actividades efectuadas con ellos y la recepción constituyeron los puntos centrales de observación.

En relación a los géneros tomamos como base la ficha de análisis del trabajo realizado por Colomer (1998) en ocasión de la caracterización de la narrativa infantil y juvenil (pp. 181-299). Cabe señalar que, en lo referente a las actividades, partimos del presupuesto de que la lectura se gestionaría a partir de una presentación que explorara las capacidades de anticipación y proyección, un intercambio de opiniones durante la lectura y una actividad de cierre.

Para la recepción, las observaciones eran el punto de partida, pero en la medida que por sí solas no nos proporcionaban muchos elementos para clarificar lo que sucedía, nos dimos a la tarea de diseñar los cuestionarios, principalmente para el aula de Barcelona. En el caso de Puebla, la libreta viajera fue el documento base para la exploración de la forma en la que los textos estaban siendo recibidos, aunque el cuestionario también fue aplicado.

1. TEXTOS LITERARIOS QUE CIRCULAN EN EL AULA DE SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA

	Canónicos ³⁵	No canónicos	Completos ³⁶	Fragmentos
Recomendados (currículum)				
Clásicos				
Actuales				
NJ clásica				
NJ actual				

	Canónicos	No canónicos	Completos	Fragmentos
Libres/opcionales/ Alternativos				
Clásicos				
Actuales				
NJ clásica				
NJ actual				

1.1 GÉNERO Y SUBGÉNEROS LITERARIOS.

NARRATIVO							
FANTASÍA			REALISTA				
Lit. Tradicional	Moderna	Ciencia Ficción	Constr. Personalidad	Aventura	Vivir en sociedad	Narr. Histórica	Narr. Detectivesca.

FOLKLORE						
Adivinanzas	Canciones poemarios	Cuentos Populares	Fábulas	Etiológicos	Leyendas	Mitos

	Libro	Antología	Un poema
POESÍA			
Épica			
Lírica			
Dramática			

³⁵ Por canónico entenderemos la lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas de ser estudiadas y comentadas, según la tradición histórico-literaria. La confección de dicha lista obedece a ciertos criterios de selección que podremos valorar a partir del análisis de algunas funciones que se atribuyen a los cánones, entre las que destacamos: a) proveer de modelos, ideas e inspiración, b) transmitir una herencia intelectual, c) crear marcos de referencia comunes, d) intercambiar favores (entre autores), e) legitimar la teoría, f) ofrecer una perspectiva histórica y g) pluralizar (Sullá, 1998:22). La canonicidad o no del corpus conformado en cada aula (a partir de lo que las currícula indican y de los otros textos provenientes de las bibliotecas – escolar, aula-, o bien de propuestas docentes, discentes) estará determinada en principio por estos criterios.

³⁶ Consideramos texto completo a la obra literaria total: una novela, un cuento, un poema. Cuando se trate sólo de trozos a los que se les atribuya sentido completo, serán considerados fragmentos de la obra a la que pertenecen.

1.2 SOPORTE DE LOS TEXTOS.

Libro de texto	Libro	Fotocopias

1.3 PROCEDENCIA DE LOS TEXTOS.

Biblioteca escolar	Biblioteca de aula	Llevados a la clase	
		Por el docente	Por el discente

1.3 DISTRIBUCIÓN DE LOS TEXTOS

Individual	Por parejas	Por equipo (3 ó más discentes)	Para todo el grupo

1.4 CRITERIOS DE ELECCIÓN

Autores Importantes	Representativos de lo que se quiere explicar	Inician a la producción de textos	Enlazan con la experiencia de los alumnos	Otro

2. ACTIVIDADES.³⁷

2.1 PREVIAS A LA LECTURA.

a) ¿La lectura del texto está inscrita en un proyecto?

b) ¿Se realiza una presentación?

c) ¿El docente propicia anticipaciones, proyecciones?

d) ¿Hace comentarios respecto a las anticipaciones hechas por los estudiantes?

e) ¿Solicita fundamentar anticipaciones acertadas?

f) ¿Indica de qué manera se leerá el texto y por qué?

³⁷ Nos referimos a las actividades que se llevan a cabo cuando se lee un texto dentro de la clase.

2.2 DURANTE LA LECTURA.

- a) ¿Se hacen pausas durante la lectura del texto? SÍ NO
 b) ¿A qué obedece la pausa?

Dudas de vocabulario	Comentarios del docente	Solicitud de participaciones, interpretaciones.			
		Literales	Detectar indicios	Efectuar inferencias lógicas o pragmáticas	Analepsis, prolepsis

2.3 POSTERIORES A LA LECTURA.

- a) ¿Qué tipo de actividad se realiza?

Guiada oral	Libre	Tarea concreta escrita

- c) ¿Cómo se organiza la actividad?
 INDIVIDUALMENTE POR EQUIPOS GRUPAL
 d) ¿Cuál es la finalidad de la actividad?

Conocer la "Literatura"	Es una etapa del proyecto general	Es un pretexto para temas de lengua	Despertar el interés por leer más	Familiarizars e con el lenguaje metaliterario	Escribir como...	Otra

- e) ¿Está contemplada una manera de evaluar? SÍ, NO
 CÓMO _____
 f) ¿Qué tiempo total se ha dedicado al texto leído?

Lectura individual	Trabajo		Debate oral	
	Individual	Colectivo	Colectivo	Grupal

3. SOPORTE FÍSICO

- a. ¿Quién lee y desde qué posición?

- b. ¿Cuál es la disposición de la clase en el momento de la lectura?

- c. ¿Qué se demanda a los oyentes?

4. LA RECEPCIÓN.

a. ¿Manifiestan interés por los textos que leen?

b. ¿Realizan las actividades posteriores a la lectura?

c. ¿Comentan espontáneamente (entre ellos) las lecturas efectuadas?

d. ¿Comentan en clase las lecturas que acostumbran hacer?

e. ¿Recomiendan los textos leídos en clase a otros compañeros?

2.1.2.3 Banco de datos

Elaboramos también un banco de datos (v. Anexo 2) con la finalidad de consignar los textos literarios que circulaban en el aula (cuadro 1), pues de este modo estaríamos en condiciones de valorar, de un modo más efectivo, la recepción y no sólo a partir de lo que observábamos y de las respuestas a los cuestionarios.

La lectura de los corpus literarios conformados en las dos aulas fue absolutamente indispensable y aunque la mayoría de obras leídas eran completas, nos encontramos con fragmentos literarios que correspondían a una novela y a un mito. Acudimos a las obras con la finalidad de ubicar dichos fragmentos en relación con los textos completos (cuadro 2). En ambos instrumentos incluimos una columna de comentarios con la finalidad de verter nuestra opinión respecto a los textos en su relación con el proceso de lectura de los adolescentes.

Texto	Tipo	Género	Comentario

Cuadro 1

Texto	El fragmento en relación con el texto completo	Tipo	Género	Comentario al texto completo

Cuadro 2

2.1.2.4 Cuestionario a discentes

El cuestionario aplicado a los discentes nos proporcionó información acerca de la recepción. Se aplicaron por escrito hacia el final del curso. Nos pareció necesario saber si los textos leídos durante el año escolar perduraban en el recuerdo y por qué. En cada grupo de escolares a partir de las observaciones se contemplaron situaciones específicas. Esto en principio dio origen a cuestionarios diferentes.

En lo tocante al primero, necesario es señalar que sólo habíamos contemplado las tres primeras preguntas. La cuarta surgió *in situ*. La profesora se ausentó durante la aplicación y una vez que los discentes habían respondido comenzaron a comentar que no les había gustado la manera de leer en la clase, por ello decidimos que lo manifestaran también por escrito y considerar así sus opiniones en nuestro análisis. Además solicitamos opinión precisa sobre los dos textos que se habían leído en la clase de lengua y literatura castellana.³⁸

En el segundo caso, el corpus de textos que circuló fue bastante numeroso, así que no había condiciones de preguntar por alguno en particular y la otra cuestión que consideramos fue conocer si perduraba en ellos y ellas el recuerdo de algún poema de los leídos en voz alta durante las sesiones de la clase de español.

³⁸ La directora de tesis nos hizo caer en la cuenta de que señalar los textos pudo dar origen a que los jóvenes los contemplaran en su recuerdo. Pero a pesar de esta posibilidad, para la mayoría de discentes no fue motivo de recuerdo.

IES MANUEL CABANYES
VILANOVA I GELTRÚ (BARCELONA)
ASIGNATURA: LENGUA Y LITERATURA CASTELLANA
GRUPO 2º. "A "

JUNIO 8 2006

NOMBRE _____

Responde brevemente las siguientes preguntas:

1. ¿Qué libros que hayas leído en este año escolar recuerdas más y por qué?

2. ¿Qué te pareció la novela *La vuelta al mundo en ochenta días*?

3. ¿Qué te parecieron los relatos de *Cuentos de la Selva*?

4. ¿Qué te pareció la manera de leer en clase?

SECUNDARIA CONSTITUCIÓN DE 1917

PUEBLA MÉXICO

ASIGNATURA: ESPAÑOL

GRUPO 2º. "C"

JUNIO 15 2006

NOMBRE _____

1. ¿Cuál es el libro que más recuerdas y por qué?

2. ¿Cuál poema perdura en tu recuerdo y por qué?

3. ¿De todos los libros que has leído, cuál es el que más te ha gustado y por qué?

2.1.2.5 Entrevista a docentes

Las entrevistas hechas a las docentes también fueron distintas ya que nos enfrentamos a dos prácticas diferentes. Salvo la primera pregunta, el resto está acorde al tipo de práctica llevada a efecto por cada una.

En el primer caso, dado el papel protagónico del libro de texto en la práctica educativa cotidiana, deseamos conocer de viva voz el por qué. En lo que se refiere a la segunda docente, la implementación singular que efectuó del Programa Nacional de Lectura de México y su particular interés por la poesía fueron relevantes para enterarnos también de sus motivaciones y creencias.

Estos instrumentos nos brindaron la oportunidad de tener acceso a sus pensamientos, de este modo nos enteramos de sus concepciones. Esto abrió la puerta al análisis contrastivo de lo que observamos con lo que ellas piensan y realmente hicieron; pero también con lo que efectivamente lograron en los estudiantes.

GUIÓN DE ENTREVISTA.

BARCELONA.

1. ¿Qué es la lectura literaria?
2. ¿Qué importancia tiene este libro de texto?
3. ¿Estás de acuerdo con las actividades posteriores a la lectura que propone el libro de texto?
4. ¿Por qué Julio Verne, sería atractivo para los jóvenes?
5. ¿Por qué Horacio Quiroga?
6. ¿Por qué la lectura en voz alta?

GUIÓN ENTREVISTA.

PUEBLA.

1. ¿Qué es la lectura literaria?
2. ¿Por qué echar a andar la BA?
3. ¿Por qué leer poemas en el aula?
4. ¿Por qué la lectura en voz alta de los poemas?
5. ¿Por qué la reseña como consigna de escritura?

De este modo consideramos que la serie de instrumentos diseñados para la obtención de los datos observacionales y los datos interactivos dan validez a nuestro estudio. Reiteramos que estamos interpretando realidades siempre inaprensibles y la reflexión a que nos llevaron pretende aportar elementos a la discusión sobre los caminos más idóneos para la enseñanza de la literatura en el nivel de secundaria.

Nos parece importante señalar que nos asumimos como investigadores noveles en un proceso de aprendizaje en la inscripción e interpretación de la acción social significativa que tiene lugar dentro de las aulas. Un proceso que no ha dejado de ser angustioso en la medida de cuestionar permanentemente si nuestras interpretaciones enriquecerán el camino de la enseñanza de la literatura. Nuestra trayectoria docente se puso a prueba con el trabajo que desarrollamos pues es muy cierto que “(...) En etnografía educativa, quien investiga el comportamiento de los otros se investiga a sí mismo de modo indirecto.” (Bertely, 2000:100)

DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS SOBRE LAS PRÁCTICAS EN EL AULA

La descripción, análisis e interpretación que presentamos en este capítulo pretende abrir vías de discusión a la forma en la que se enseña literatura dentro de las aulas de secundaria. Bombini (2006) ha señalado que se sabe muy poco acerca de los lectores, de las lectoras reales y que por ello efectuar investigaciones de lo que sucede en las prácticas cotidianas de las escuelas permite pensar en una Teoría Empírica de la Lectura que parta del conocimiento acerca de la manera en que los receptores construyen significados. Nuestra investigación es una pequeña contribución a esa teoría posible.

Consideramos que los lectores y lectoras comunes no son sólo los discentes sino también los docentes ya que en estos últimos, al gestionar la práctica de lectura suponemos, ha habido algún proceso de reflexión en torno a lo que se elige para leer y en el momento de la lectura se pondrá de manifiesto. De este modo también escuchamos a las docentes.

¿Qué sucede en las prácticas cotidianas de las escuelas cuando se gestiona la lectura literaria? El registro etnográfico que comentaremos permitirá responder a esta cuestión, particularizando la generalidad como ha señalado Bertely (2000).

Qué textos literarios se leen, cómo se leen, para qué se leen y la recepción de estos textos constituye el orden general del análisis y de la discusión. Las dos últimas unidades son las que más oportunidad nos brindaron para establecer los contrastes necesarios entre lo que se dice y lo que se hace, por un lado y, lo que efectivamente se logra, por el otro.

El aula A corresponde a Barcelona (España), el aula B a Puebla (México). En el primer caso el libro de texto jugó un papel de primerísimo orden al estructurar la práctica educativa de la docente. En el segundo, la lectura de poemas constituye un aporte didáctico-pedagógico muy valioso para la enseñanza de la literatura, en el marco de la propuesta curricular (1993) y la lectura de los textos literarios de la Biblioteca de Aula (BA) es una implementación singular del Plan Nacional de Lectura (PNL).

Aula A Barcelona

3.1 CORPUS LITERARIO

El *corpus* literario del aula A estuvo conformado por la novela *La vuelta al mundo en ochenta días* de Julio Verne; las fábulas de *Cuentos de la Selva* de Horacio Quiroga; un fragmento del mito Teseo y el Minotauro que en la adaptación se titula *El laberinto de Creta* y un fragmento más también adaptado de la novela *Fraenze* de Peter Härtling (Ezquerro, 2001: 50-53 y 70-73, respectivamente).

3.1.1 Géneros y subgéneros

El *corpus* conformado pertenece al género narrativo principalmente, con las particularidades visibles en el cuadro siguiente.

TEXTO	Género narrativo	Subgénero
<i>La vuelta al mundo en ochenta días</i>	Novela juvenil clásica	Realista, aventura
<i>Cuentos de la selva</i>	Folklore	Fábulas
<i>Fraenze</i>	Novela juvenil actual	Realista, vivir en sociedad
<i>El laberinto de Creta</i>	Folklore	Mitos

3.1.2 Criterios de elección

Los criterios que guiaron la elección de estos textos responden básicamente a una prescripción curricular y a la suscripción de la propuesta literaria del manual escolar. El currículum indica los tipos de texto que habrán de leerse, aunque no da nombres de autores ni de obras. Los fragmentos literarios se encuentran en el manual escolar que guía la práctica educativa de la docente y su lectura se efectuó bajo el protocolo de lectura dispuesto en aquél, entendemos así que se suscribe la propuesta literaria presentada.

3.1.2.1 Atención a la prescripción curricular

La prescripción curricular en el sentido de las lecturas por efectuar señala obras correspondientes a la literatura catalana y castellana.³⁹ Indicamos ya que sólo en el caso de los relatos de Horacio Quiroga podría establecerse algún tipo de correspondencia, pero con Julio Verne es difícil. No obstante, hallamos una orientación didáctica de la propuesta curricular correspondiente al año de 1993 que nos parece cuadra perfectamente con la elección efectuada. “(...) las obras literarias que han de leer los alumnos, y específicamente las novelas y cuentos, han de ser preferentemente de la literatura clásica juvenil universal o de los autores que escriben para jóvenes.” (Currículum ESO p. 53)

Bajo esta orientación y en acuerdo también a la forma en la que el centro toma decisiones, el Departamento de Lengua y Literatura Castellana acordó leer durante el segundo año de secundaria la novela de Julio Verne y los relatos de Horacio Quiroga.

Las razones esgrimidas fueron las siguientes:

En lo referente a *La vuelta al mundo en ochenta días*:

- a) La novela de Verne consideramos sería atractiva para los jóvenes.
- b) Se trata de un clásico juvenil.
- c) El año 2005 se conmemoró a Julio Verne.

Como vemos para el colectivo docente Julio Verne es un autor importante que debe ser leído en la institución escolar porque se trata de un clásico juvenil y además era el año en el que se le conmemoraba, por lo que la intención es atender no sólo al currículum sino también ser partícipes, de este modo, de los eventos académico-literarios. Lo atractivo para los jóvenes nos lo explicó la docente de la siguiente manera:

Inv. ¿Por qué Julio Verne con *La vuelta al mundo en ochenta días* sería atractivo para los jóvenes?

Doc. “Se decidió... se decidió así por el departamento de Lengua Castellana porque vimos que era muy diferente de las realidades que viven ahora los jóvenes y que abría otros mundos y daba una perspectiva más global de diferentes realidades, de los viajes, de las maneras cómo se vivía, de las experiencias de los países y lo vimos como un texto muy completo y dando un salto a las realidades cotidianas de las novelas cortitas de ahora, la vimos como muy valorado lo universal, ¿no?”

³⁹ Nos referimos a los lineamientos curriculares de julio de 2002 que hemos tenido ocasión de comentar en el capítulo I.

En esta respuesta destacan varias consideraciones respecto a la novela:

- Es diferente a las realidades actuales
- Abre otros mundos
- Da una perspectiva global
- Un texto muy completo
- Es un salto a las realidades de las novelas cortitas de ahora y
- Valora mucho lo universal

Estas afirmaciones no resultan muy convincentes para la determinación de lo atractivo para los jóvenes que actualmente tienen otros imaginarios para las perspectivas globales o para valorar lo que es universal. Es posible advertir que no se esgrime ningún argumento de tipo literario. Estos juicios están más encaminados a valorar la novela en función de la realidad de los jóvenes.

En lo que se refiere a *Cuentos de la Selva*:

- a) Este texto lo eligieron “por cambiar” (sic).
- b) Los docentes lo leyeron en el verano y les gustó.

Este texto al parecer se eligió con base en criterios estéticos, por agrado simplemente y por “cambiar”:

Inv. ¿Y en el caso de Horacio Quiroga con sus *Cuentos de la Selva*?

Doc. “Se eligió un poco... como contrapunto de un texto tan ambicioso y global como *La vuelta al mundo*... ¿no? Algo concreto y que retomaron un poco una historia que acaba, que tiene un principio, un final y que los animales... para que vieran diferentes maneras de narrar ¿no? Diferentes formas de... literarias, fue por eso ¿eh? un poco de contrapunto fue, algo muy global y muy ambicioso y uno mucho más sencillo y ceñido a lo concreto.”

En esta otra respuesta nos encontramos otras apreciaciones respecto al texto de Quiroga.

- Se eligió como contrapunto
- Es concreto
- Retoma una historia con principio y final
- Para ver diferentes maneras de narrar
- Diferentes formas literarias
- Es sencillo y
- Ceñido a lo concreto

Resulta interesante analizar lo manifestado por la docente a la luz de lo que Gimeno (1988) denomina epistemología implícita

(...) epistemología implícita, la idea de lo que es contenido de aprendizaje y conocimiento valioso. Estas concepciones epistemológicas se refieren a concepciones globales, preferencias personales, conjuntos complejos de argumentaciones no del todo coherentemente explicitadas, ni ordenadas, ni con una estructura jerarquizada entre los diferentes elementos que las componen.

(p. 216)

La epistemología implícita se advierte en estas concepciones globales acerca de los textos literarios. *La vuelta al mundo en ochenta días* es considerado un texto “global, ambicioso” frente a *Cuentos de la Selva* que es visto como más “sencillo y ceñido a lo concreto”. Estas afirmaciones son evidentemente discutibles, pero responden a argumentaciones que no están coherentemente explicitadas ni ordenadas, ni jerarquizadas. En realidad, estas respuestas nos dan otra información.

El contrapunto entre un texto y otro no resulta evidente, al menos a partir de la información docente. Nos parece que el contrapunto en realidad está en lo que piensan⁴⁰ de la novela de Verne, respecto a dos realidades: la primera referida a la vida actual de los jóvenes y, la segunda, al hecho de que ahora se leen, al parecer, “novelas cortitas”. En estos sentidos la novela sí puede jugar un papel de contrapunto, aunque no estamos de acuerdo en ninguna de las apreciaciones.

En el primer caso, porque la recepción actual del texto de Verne está muy lejos de poder convertirse en un contrapunto de la vida actual de los jóvenes pues ya no está en condiciones de proporcionar una “(...) perspectiva más global de diferentes realidades, de los viajes, de las maneras cómo se vivía...” El fenómeno migratorio y, con esto, la presencia de la multiculturalidad son hechos que a los jóvenes les permite tener (crecer con, incluso) esta perspectiva.

En el segundo, aquello de “(...) un salto a las realidades cotidianas de las novelas cortitas...”, si se refieren a que ahora se escriben novelas cortas, o bien que los jóvenes leen sólo novelas cortas, la saga Harry Potter, por ejemplo, nos muestra absolutamente lo contrario, en los dos casos.

⁴⁰ Usamos el plural porque la docente señala que fue una elección de los docentes que conforman el departamento de Lengua Castellana.

En relación a Quiroga se están emitiendo juicios de valoración muy dudosa, lo global y ambicioso podría también decirse de los relatos que conforman los *Cuentos de la Selva* y lo sencillo y concreto vale para la novela de Verne en el sentido de que nos presenta una sola trama. Estos criterios no pueden considerarse como contrapunto porque estamos frente a textos literarios de distinto género narrativo. *La vuelta al mundo en ochenta días* es una novela clásica juvenil perteneciente al realismo de aventuras y los *Cuentos de la Selva* pertenecen al folklore y son fábulas.

Global y ambicioso vs sencillo y concreto son apreciaciones docentes que no pueden imponerse como criterios de consumo, al igual que las dos consideraciones acerca de que los relatos de Quiroga frente a la novela de Verne tienen un principio y un final, ¿acaso *La vuelta al mundo en ochenta días* no?, o que lo universal está valorado sólo en Verne y no en Quiroga.

Estos juicios responden a una idea sobre la lectura como transferencia de información (Carrasco, 2006:27) asignando roles independientes al texto y al lector en un proceso de lectura que dará por resultado el descubrimiento del significado que tendría en sí mismo el texto. Una concepción sustancialista del fenómeno literario sin duda.

La prescripción curricular es así atendida a partir de concepciones epistemológicas docentes que eligen lo que consideran valioso de ser leído, pero la explicitación de los motivos es muy inconsistente. Queda claro que en el caso de Verne la tradición literaria le ha dado un lugar preponderante como clásico juvenil y por ello el colectivo docente toma la decisión de leerlo en la escuela. Pero en el caso de Horacio Quiroga las argumentaciones son aún más vagas. Creemos que subyace la idea de que se trata de un autor que puede ser leído por jóvenes en la medida que provee textos breves, de narración ágil, que posibilitan una lectura amena, pero no por ello menos profunda o significativa. En acuerdo a lo manifestado por la docente el criterio de representación para explicar contrapuntos literarios no resulta claro.

En lo que se refiere a los dos fragmentos adaptados se leyeron porque forman parte de la propuesta literaria del manual escolar mismo que eligió también el Departamento de Lengua y Literatura Castellana por el “formato” que presenta y por los ejercicios de ampliación, según nos informaron tanto la docente que tuvimos ocasión de observar como una colega suya. De este modo, si el departamento eligió este libro de texto es porque también suscribe, de algún modo, el tratamiento literario que efectúa y que por cierto no resulta ser de los mejores.

3.1.2.2 Propuesta literaria del manual escolar

Los libros de texto sin lugar a dudas, señalan Colomer y Margallo (2004), tratan de estar a la vanguardia en relación a los planteamientos teóricos innovadores de carácter didáctico-literario que la programación oficial realiza, además de incorporar las aportaciones de la teoría literaria. Aunque no en todos los casos.

Asimismo, indican las autoras, que pretenden responder a ciertas necesidades docentes. Este planteamiento nos lleva a pensar que existe realmente un análisis por parte del docente para optar por uno u otro libro de texto y en este sentido el Departamento de Lengua y Literatura Castellana determinó el manual escolar a emplear mediante alguna valoración de por medio.

Críticas diversas al empleo del libro de texto como vertebrador de la práctica educativa nos indican de qué forma se empobrece el trabajo cotidiano del aula (Gimeno, 1988; Barthes y Kuentz, en Bombini, 1992; Rockwell, en Lulú Coquette, 2005). Sobre todo porque las propuestas editoriales no resultan ser atinadas en la manera de abordar los textos literarios.

Los libros de texto traducen de la manera que pueden o quieren las propuestas curriculares (...) el sentido de lo que es sustancioso y valioso lo determina el vaciado que del currículum prescrito como obligatorio realizan las editoriales de libros de texto (...) y si los docentes utilizan el manual como guía cotidiana no serán capaces de (...) discernir para no depender de materiales que, en varios casos, proporcionan visiones empobrecidas de lo que es un área de conocimiento.”

(Gimeno, 1988:219 y 221)

Inv. ¿Qué importancia ha tenido el libro de texto en tu práctica dentro del aula?

Doc. “Siendo realistas en la enseñanza secundaria el libro de texto tiene el ochenta por ciento del contenido... o sea el ochenta por ciento de la utilidad de la asignatura, básicamente ochenta por ciento de los objetivos, de los contenidos de la... se basa en el libro de texto. Para mí es demasiado excesivo, debería ser más abierto... o sea la posibilidad del libro de texto, tendría que haber más libros de texto, manejar más posibilidades no estar tan ceñidos al libro de texto.”

Como es posible advertir la idea de la docente es que el libro de texto es indispensable porque contiene más del cincuenta por ciento de los contenidos de la asignatura por lo que es útil, aún cuando señala que es excesivo. La utilidad en tanto libro único que “(...) reúne (...) todos los elementos necesarios para una cierta formación literaria evitando cualquier otra consulta” (Kuentz, 1992:54)

Todo gira en torno al manual escolar ya que lo contiene todo. Esta omnisciencia fue posible observarla en ocasión de la lectura del fragmento *El laberinto de Creta*, (v. infra) pues con la finalidad de “aportar” más información la docente proporcionó a los estudiantes una copia de la lección de otro libro de texto, aún cuando hubo la posibilidad de consultar un libro sobre mitos que una estudiante llevó a la clase.

A la luz de estas consideraciones vemos que se suscribe la propuesta editorial en general y, en particular, el manejo literario que realiza.

3.1.2.2.1 Textos completos vs. Fragmentos adaptados

“Las situaciones complejas se simplifican,
la densidad de los significados se reducen a fáciles simbolizaciones,
las ambigüedades de los gestos y de las acciones de los personajes
se remiten a las motivaciones más comunes y cotidianas.”

(Ceserani, 1992:84)

Los textos completos que se leyeron fueron *La vuelta al mundo en ochenta días* y *Cuentos de la selva*. En los casos de las obras que presenta el manual escolar se trata de dos fragmentos: *El laberinto de Creta* y *Fraenze*. El recorte (y adaptación) del que fueron objeto sacrifica los textos completos

Fragmentar y adaptar los textos literarios ha sido una práctica editorial muy común, no sólo por cuestiones de diseño sino porque también los trozos elegidos cumplen con el principio de representación literaria. Una representación acorde a la tradición literaria que ha determinado qué autores y qué obras deben ser leídas y sobre todo cómo deben ser consumidas. La lectura de estos fragmentos se conduce, generalmente, hacia un solo sentido que conforma imaginarios equívocos.

Fragmentar y adaptar son decisiones no siempre afortunadas, pues en realidad con estas acciones se termina leyendo un texto distinto al original. Esto último fue advertido al remitimos a los textos completos y confrontarlos con los fragmentos que este libro de texto presenta.

- a) Texto completo: 3. *Historias de Atenas* del libro de Esteban, Alicia y Mercedes Aguirre (1996): *Cuentos de la mitología griega (II) En la tierra*.

El conjunto de apartados que forman las historias de Atenas explican el origen de Teseo y la forma en la que se encuentra con su padre Egeo, a partir de aquí es cuando tiene lugar la decisión de Teseo de matar al minotauro para librar a Atenas del tributo que tenía que pagar. Ante la preocupación del padre acuerdan una señal para indicar la victoria o la muerte, izar velas blancas en el primer caso; negras en el segundo. Teseo logra vencer al minotauro gracias al auxilio de Ariadna y aunque en principio serían una pareja, no es así. En esta versión una corriente marina se lleva a Teseo y Ariadna se queda sola en la isla. Los dioses decretan un final feliz para ella, al destinarle el amor del dios Dionisio y a Teseo la hacen olvidarla. La señal convenida con Egeo es olvidada y éste se arroja al mar. A partir de este hecho, el mar recibe el nombre de Egeo.

El fragmento	Las omisiones y la sugerencia
<p><i>El laberinto de Creta</i> (Ezquerro, 2001:50-53)</p> <p>El fragmento resulta ser una amalgama de los apartados:</p> <p>IV. <i>Un viaje a Creta</i> V. <i>En el laberinto</i>.</p> <p>El apartado IV se presenta incompleto. El número V, a pesar de mantenerse fiel al texto de donde proviene, sugiere un final afortunado.</p>	<p>a) El diálogo entre el padre (Egeo) y el hijo (Teseo) que recién se encuentran. En este diálogo se habla de una señal que indicará al padre que su hijo sigue vivo. Pero esto es olvidado por Teseo cuando vuelve y el padre al no verla, se suicida.</p> <p>b) El enfrentamiento entre Minos y Teseo y a partir del cual se respetan.</p> <p>c) Un final feliz para Teseo y Ariadna está sugerido.⁴¹</p>

El punto central del fragmento presentado por el libro de texto es la lucha de Teseo con el Minotauro, pero ya vemos que omite partes esenciales del mito que posibilitarían una comprensión más amplia de ese mundo.

⁴¹ Un final que, en ninguna de las versiones es posible (v. Grimal, 1981:505-510).

- b) Texto completo: Härtling, Peter, *Fraenze*. Se trata de una novela que narra la historia de una adolescente cuyos padres se separan. A lo largo del relato nos enteramos de su desazón por este hecho y de la manera que pretende intervenir para resolver una situación más que dolorosa.

El fragmento	Omisiones
<p><i>Fraenze</i> (Ídem. 70-73)</p> <p>El fragmento corresponde al capítulo 12 de la novela. Sólo presenta la acción de Fraenze que ha decidido tocar el violín en la vía pública con un letrero que tiene el nombre de su padre y por los parados. Sólo Holger es mencionado porque se queda hasta el final, en el que la policía interviene para desalojarla frente a las protestas de transeúntes y la intervención de la prensa. Una periodista llama a Fraenze hacia el final del capítulo.</p>	<p>a) No se menciona que hay otra amiga que la acompaña.</p> <p>b) La parte en la que salen bien librados de la presión de la policía y el gran apoyo y consuelo que Fraenze encuentra en Holger (un amigo de su escuela).</p> <p>c) El resultado de la acción de Fraenze,</p> <p>d) El desacuerdo de la madre y un hecho anterior que ya la tenía bastante molesta: Fraenze ha enviado una carta a sus abuelos contándoles que su papá (Johannes) se ha ido de la casa.</p>

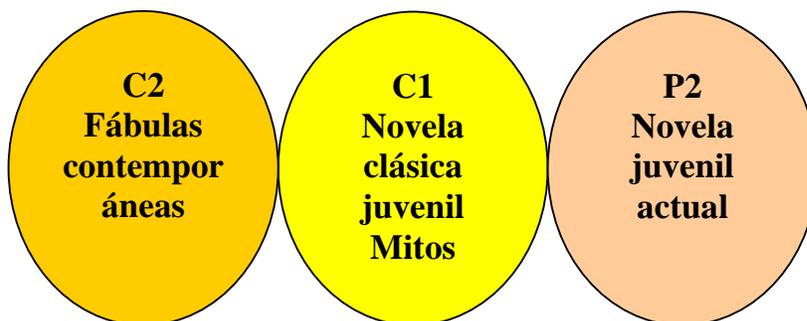
Las omisiones terminan por presentar de manera anecdótica una parte de la novela. El fragmento presentado por el libro de texto relata tan solo una acción del personaje que liga con una problemática social (el desempleo) que si bien es cierto existe y es uno de los tópicos posibles en la novela, no es el único y tampoco consideramos que de leer el texto completo se diera sólo este tratamiento. La conducción de la lectura bajo una concepción específica es posible a partir del fragmento tal y como se presenta, no sólo con las omisiones del capítulo sino también porque en ningún lugar indica que se trata de una novela. Así pues los textos resultantes no pueden dar cuenta de los textos completos y, al parecer, tampoco es la pretensión. Una mala elección presentar sólo trozos literarios como si se tratara de textos completos. Este hecho reduce la significación, Kuentz (1992) señala que al parecer “Se trata de poner en el mercado literario productos normalizados, asépticos, un algo leíble que responda a la demanda de cierta lectura.” (p. 36) Un tipo de lectura que por cierto encuentra en el fragmento lo que el libro de texto impone (v. 3.3.2)

3.1.3 Canónicos vs. No canónicos

El corpus literario conformado en esta aula en acuerdo a la Teoría de los Polisistemas permite ubicar a la novela de Julio Verne y al mito de Teseo en el centro del sistema literario, en tanto, textos canonizados. “Un polisistema comprende un sistema como centro (...) un núcleo de interés, al que rodean otros sistemas más débiles al parecer (los llamados periféricos)...” (Manacorda, 1996:22)

La Teoría de los Polisistemas prefiere hablar de canonización y no de canon porque la canonicidad “(...) no es una cualidad consustanciada (...) sino una característica lograda a través de un proceso y de una actividad” (Even-Zohar, 1990:17, citado por Iglesias en Villanueva, 1994:333). Tanto *La vuelta al mundo en ochenta días* como el mito de Teseo pertenecen al tipo de canonicidad estática, es decir, textos que se han colocado en el conjunto de libros que una comunidad quiere preservar. Aunque también nos parece que el caso de Verne es susceptible de verse dentro del tipo de canonicidad dinámica en tanto modelo literario que funciona como principio productivo del sistema. Nos referimos a la categoría de juvenil que se le otorgó junto a la de clásico. Juvenil clásico permite la entrada posterior a lo juvenil moderno o actual.

Horacio Quiroga es un caso particular, podríamos ubicarlo en otro centro, el del folklore moderno, pero definitivamente no se trata de un autor cuyas obras estén inscritas en lo juvenil. Peter Härtling, por su parte, es un autor que se encuentra en la periferia literaria. Fraenze es una novela juvenil actual. Podemos así advertir que la propuesta de lectura no se reduce a autores u obras canonizadas sino también a textos que se hallan en la periferia. Dos obras del centro clásico (C1) un centro actual (C2) y un periférico (P1) en una relación tangencial.



Esta relación es tangencial en la medida que los textos sólo se rozan en su “convivencia” dentro del aula. El corpus literario aunque conformado arbitrariamente, en el sentido que se trata de textos propuestos por los docentes y por textos que propone el manual escolar, presenta, no obstante, un criterio articulador: son lecturas para jóvenes, o al menos que se consideran en principio para jóvenes, no explícitamente en todos los casos.

En primer lugar porque el colectivo docente propuso dos textos correspondientes a géneros narrativos distintos (fábulas vs. realista/aventuras) y tuvimos ocasión de comentar la inconsistencia en los argumentos esgrimidos en relación a un supuesto contrapunto. En segundo lugar, la propuesta editorial tampoco resulta ser exitosa por la fragmentación y adaptación de los textos y porque tampoco tiene un eje conductor de los trozos que presenta.

El corpus literario hasta este momento descrito es sobre el cual se efectuó la lectura dentro del aula. Como es posible observar la selección de textos no obedece a algún proyecto definido por la docente sino a propuestas de lectura del colectivo dentro del marco curricular en el que también se inscribe el libro de texto.

La intervención docente en el modo de leer está absolutamente conectada a la selección que se efectuó. Hablamos de textos no directamente elegidos por ella sino que responden a una selección en el marco de una legitimación social y cultural de la que es parte la institución escolar. Leer textos centrales principalmente y abrir la posibilidad a un periférico es una forma que contribuye a la permanencia de los primeros. Desde este punto de vista el modo de leer en el aula debe cumplir con ciertos objetivos, no necesariamente explícitos.

3.1.4 Estilo docente en la gestión de la práctica de lectura literaria.

Tanner (citado por Gimeno, p. 214) sitúa en tres niveles el papel del profesor dentro del aula:

1. Nivel imitación-mantenimiento. Docentes seguidores de libros de texto, de guías, mantienen la práctica establecida y confían en las innovaciones de arriba hacia abajo.
2. El profesor como mediador en la adaptación de materiales.
3. El profesor creativo-generador. Trabaja colegiadamente, ensaya proyectos, en un esquema de investigación en la acción.

La manera de armar la práctica educativa cotidiana consideramos determina en mucho la gestión de lectura, es decir, si la práctica docente es tradicional la forma de leer en clase se asumirá al modelo acostumbrado, pero si existen elementos innovadores, el modo de leer variará. Sabemos que de manera general, dentro de las aulas se lee en voz alta o en silencio. Promover uno u otro tipo es una decisión docente a partir de los objetivos que se pretenda alcanzar. La diferencia entre tradicional o innovador estará dada por el estilo docente en la gestión de la práctica de lectura.

Las prácticas tradicionales estarían ubicadas en el primer nivel pues es de entenderse que la intervención docente se reduce a una mera ejecución de planes, proyectos o programas elaborados sin su participación y que se decide por una guía para llevar a cabo sus clases. En cambio, la práctica innovadora es factible en los niveles dos y tres ya que los docentes desempeñan un papel activo en la ejecución en tanto se convierten en mediadores o bien diseñan proyectos que ponen a prueba en su trabajo cotidiano.

Las teorías sobre la lectura que la conciben como un proceso de transferencia de información resultan adecuadas para docentes tradicionales en el nivel de imitación-mantenimiento y las que ven a la lectura como un proceso de interacción, transacción o construcción social corresponderían a docentes innovadores en los niveles de mediación y creativos-generadores.

3.1.4.1 Docente tradicional

La práctica educativa cotidiana que tuvimos la oportunidad de observar con la finalidad de saber cómo se gestionaba la práctica de lectura literaria fue, por demás, interesante. Es importante describir primero la práctica educativa cotidiana porque la forma en la que se llevó a cabo determinó el modo en el que insertó la lectura literaria.

Nos encontramos con una práctica estructurada a partir del libro de texto. De las dieciocho sesiones en las que estuvimos, sólo cinco se dedicaron a la lectura de la novela *La vuelta al mundo en ochenta días*. El resto de clases se organizó leyendo la información contenida en el manual escolar.

Esta posición preponderante del manual escolar nos permitió ver una práctica educativa altamente tradicional, que no está preocupada por hacer innovaciones en su intervención pedagógica.

El profesor puede utilizar como ayuda muchos recursos que siente necesarios, pero la dependencia de los medios estructuradores de la práctica es un motivo de descalificación técnica en su actuación profesional. En la medida en que se usen materiales que estructuren contenidos y actividades, secuencien y acoten objetivos muy definidos, su papel se reducirá a facilitar ese currículum estructurado más que a buscar otras alternativas posibles (...). Los libros de texto pasan a ser los verdaderos vertebradores de la práctica pedagógica.

(Gimeno, 1988:187)

La docente no aportaba absolutamente nada nuevo a la información contenida en el libro de texto, en realidad era su guía didáctica imprescindible y cumplía con seguir las instrucciones, las lecciones del libro de texto eran verdaderos guiones para impartir su clase (Rockwell, 2005:20) Es posible ubicarla a partir de su práctica educativa en el nivel imitación-mantenimiento.

Nos parece que la docente, además de esto, presenta los síntomas de lo que se denomina síndrome Bournot (síndrome del quemado laboral): agotamiento emocional, despersonalización y deterioro de la percepción de autoeficacia. (<http://web.usal.es/ggdacal/webpatologiaquemado.htm>) Todo ello producto, sugerimos, de los años de trabajo frente a grupo. Treinta años de servicio no son pocos.

El agotamiento emocional era patente en su indiferencia hacia el desarrollo de la clase pues las relaciones establecidas con los estudiantes eran estrictamente pedagógicas en un plano vertical absoluto.

En cuanto a la despersonalización, el trato a los discentes era sumamente distante. Se trataba de cumplir con la siguiente actividad de la unidad en la que quedaba la clase anterior, no había otro tipo de comentarios. A veces ni siquiera saludaba al grupo, sólo se colocaba al frente, mirando a todos y con esta actitud buscaba silencio. Por supuesto que lo lograba. Acto seguido, solicitaba empezar a leer en el manual la lección.

El deterioro en la percepción de autoeficacia nos parece tiene lugar desde el momento en el que su única guía didáctica era el libro de texto y no aportaba nada nuevo a lo contenido en él. Suscribe así una propuesta editorial que deja mucho que desear, y por su actuar cotidiano advertimos que no considera de importancia sus juicios, sus opiniones.

Su práctica educativa se inscribe así en un “(...) modelo de orientación custodial. Una organización que proporciona un establecimiento altamente controlado, preocupado por el mantenimiento del orden.” (Stenhouse, 1987:80)

- a) Durante todas las sesiones reinaba un silencio sepulcral.
- b) Los estudiantes no debían hablar a menos que la docente autorizara.
- c) Las participaciones de todos los alumnos se limitaban muchísimo.
- d) La disposición de la clase, los estudiantes leyendo en el libro de texto, la docente sentada al escritorio indicando quién continuaba, imperturbablemente, conformaba un escenario sumido en un gran letargo.

Este es el marco pedagógico en el que se gestiona la práctica de lecturas literarias.

3.1.4.1.1 Leer en voz alta *La vuelta al mundo en ochenta días.*

Inv. ¿Por qué te parece importante la lectura en voz alta?

Doc. “Porque pienso que la lectura en voz alta cuando están en grupo...eh... es importante porque no sólo ellos leen lo importante sino que los otros escuchan la manera cómo lo leen. En la lectura también hay una parte importante de pronunciación, de expresión... yyyyyy el que lee... el que escucha a veces le llama mucho más la atención que lo lea alguien a que lo lea él mismo... en la clase hay que trabajar la lectura más dramatizada, las expresiones, valorarla y todo.”

Gestionar la práctica de lectura literaria en voz alta fue la decisión principal de la docente. La manera de llevarla a cabo nos permitió advertir que la lectura es concebida como transferencia de información, pues el rol de los receptores/discentes se redujo a sólo prestar la voz en el caso de la novela de Julio Verne y, en lo concerniente a la lectura de los fragmentos, a “descubrir” lo que los trozos contenían.

Inicialmente pensamos que la promoción de la lectura en voz alta obedecía a concepciones que consideraban la lectura de literatura una actividad colectiva de intercambio de opiniones, ya que era indispensable que cada estudiante contara con su libro, pero la forma en que se desarrollaron las sesiones nos dio otra información, sobre todo las que correspondieron a la lectura de la novela de Julio Verne, ya que fue en las que estuvimos presentes.

Para empezar no fue posible que todos los estudiantes contaran con la novela durante las sesiones de lectura; simplemente no la llevaban. Había una indiferencia en el

grupo de escolares, que nos parece era un reflejo de la indiferencia misma de la docente. Daba indicaciones de manera muy vaga, incluso bajaba la voz.⁴²

El día martes veinticinco de octubre (v. diario de campo) decide iniciar las sesiones de lectura pues la mayoría de estudiantes ya cuenta con el libro, pero quienes no lo tienen reciben la consigna de resolver ejercicios del libro de texto. Además señala, en estos momentos, que los martes estarán destinados a la lectura de Verne, pero si hay algún atraso en el programa, dichas sesiones se suspenden.

- a) La lectura de la novela de Julio Verne *La vuelta al mundo en ochenta días* da inicio con la biografía del autor (incluida en la edición de Alianza que la mayoría del grupo tiene) y con el primer capítulo.
- b) La lectura, invariablemente fue hecha en voz alta por los alumnos en los turnos que la profesora indicaba, se preocupó por alternar voces, es decir, a una voz masculina debía seguir una femenina.
- c) En la sesión inicial indicó que no se leyeran las notas a pie de página para no distraerse y “adentrarse más en la lectura”, en las siguientes, rectificó pues se percató de la importancia de las referencias en cuanto a vocabulario (preocupación constante en su práctica educativa).
- d) En la segunda sesión indicó que cuando avanzaran cuatro o cinco capítulos más realizarían alguna actividad. Llegaron hasta el capítulo once y ninguna actividad se realizó. En esta misma sesión la profesora aprovechó el tiempo de lectura, para calificar exámenes.
- e) En las tres sesiones primeras los estudiantes pasaban al frente a leer, en las dos últimas la lectura ya la efectúan desde su sitio y la docente desde el escritorio (tal y como sucede cuando se lee el manual).⁴³
- f) Las intervenciones docentes se redujeron a llamadas de atención en cuanto al vocabulario, a la dicción, a la postura corporal o bien para indicar que debían leer expresivamente, que había que trabajar la voz.
- g) Hizo indicaciones de leer capítulos en casa y nunca recuperó esta actividad. En realidad, leían en clase el capítulo que supuestamente había quedado de tarea.

⁴² Por ejemplo, en la clase del día 20-10-05, efectuó una revisión alumno por alumno y señaló que había que empezar a leer el primer capítulo para hacer comentarios el día lunes. Pero este día lo dedicó al control de lengua castellana y no comentó nada acerca de la novela.

⁴³ Aunque el leer de pie, al parecer, fue una práctica que se continuó. Así nos lo hicieron saber los estudiantes cuando volvimos al aula para aplicar el cuestionario.

- h) En cuatro de las cinco sesiones destinadas a la lectura de la novela, la docente decide finalizar la lectura sin haber concluido el capítulo en turno; y lo hace faltando tan sólo un par de párrafos, a veces menos, aún y cuando había tiempo. Estos minutos la profesora los daba como libres, con la condición de que guardaran silencio

Como podemos ver se pone de manifiesto lo siguiente:

Primero. Es patente la realización de una actividad que responde solo a cumplir con el acuerdo tomado por el departamento, pero la docente no muestra una disposición particular hacia la lectura de la novela. Suspender la lectura sin importar el desarrollo de la historia nos habla de la poca o nula importancia otorgada a la lectura literaria. Y aquí vale comentar que en la primera entrevista que le hicimos, le preguntamos si la literatura había tenido algún impacto en su vida profesional y ella nos respondió:

“Sí, para transmitir la sensibilidad y el gusto por la lectura”.

¿Es posible realmente “transmitir la sensibilidad y el gusto por la lectura” a partir de la forma en la que gestiona la práctica de lectura literaria? Nos parece que no, con todo y que en esta misma entrevista nos enumeró una serie de títulos⁴⁴ que para ella han sido importantes, pero no advertimos que realmente sus hábitos lectores impacten su vida profesional. Le preguntamos si de alguno de estos textos había hablado a sus estudiantes, nos dio un rotundo no, que implicaba la imposibilidad de compartir estas lecturas con adolescentes, ignoramos qué mecanismos llevan a un juicio de esta naturaleza. Sobre todo porque nosotros consideramos que compartir nuestras lecturas con los estudiantes también es una forma de enseñar literatura.

Creemos también que su formación profesional influye en el modo de leer, nuestra docente es licenciada en Psicología y cursó la diplomatura de magisterio durante tres años. Así pues la carrera de letras no es su especialidad.

Segundo. La importancia preponderante al programa de estudios. Si no se avanza en los contenidos, se sacrificarán estas sesiones de lectura.⁴⁵ Gimeno señala que las elecciones docentes se encuentran prefiguradas en función de un puesto de trabajo (1988). La docente actúa en función de las exigencias institucionales, por lo tanto,

⁴⁴ *Nubosidad variable* de Carmen Martín Gaité; *Julia* de Isabel Clara Simo; *La sombra del viento* de Lluís Safón; *Los gozos y las sombras* de Torrente de Ballester; trilogía *Gracias por la propina* de Ferran Torrent; *Crónicas del desamor* de Rosa Montero.

⁴⁵ De hecho, en un tiempo fuera de la clase, en la sala de maestros, otra colega comentó que ella iba muy atrasada en el programa, que estaba considerando seriamente cancelar las sesiones de lectura.

proyectos llamémosles extras, pueden omitirse⁴⁶ porque no hay de por medio una evaluación de carácter oficial y tampoco la docente le está otorgando a la lectura literaria un lugar preferente. No la considera valiosa.

Tercero. La decisión de marginar a los estudiantes que no llevan el texto, responde a una práctica educativa sumamente tradicional de orientación custodial, su preocupación principal es guardar el orden dentro del aula. Pero además, la concepción colectiva de la lectura literaria que parecía prefigurar la práctica se desmorona con una decisión de este tipo. El grupo se divide entre los que cumplen y los que no. Estos últimos reciben, de algún modo, una sanción al ser relegados, marginados de la actividad de lectura, “(...) todo cuanto hacemos en clase, por pequeño que sea, incide en mayor o menor grado en la formación de nuestros alumnos” (Zabala, 2003:27) y este hecho afecta una formación literaria.

Lo que subyace a esta decisión, creemos es una idea de formación de un hábito de responsabilidad. Podemos estar de acuerdo en que esto es necesario, pero segregar, marginar tampoco es la solución y en este caso en particular, se sacrifica algo que nos parece muy importante: saber escuchar una lectura en voz alta, aunque no se tenga el texto y así interesar a los estudiantes. Formar parejas de alumnos hubiera resultado mejor. De hecho esto último es lo que sucedía con los discentes que concluían la actividad indicada. Por sí solos se acercaban al compañero más próximo para seguir la lectura, ante la indiferencia de la docente.

Dar indicaciones que se convierten en contraindicaciones como leer en casa y volver a leer en clase; no leer las referencias a pie de página porque “distraen” de la lectura y luego remitir a ellas, aunque sólo de manera ocasional, son indicadores del desconocimiento del texto y de una concepción *sui generis* respecto a que leer un texto como éste requiere tal atención que hasta las notas de pie de página nos perderían, cuando la edición de Alianza precisamente tiene un sinnúmero de llamadas que aclaran no sólo significados sino que explican referentes de la época.

La práctica de lectura literaria tal y como fue gestionada por la docente nos remite a una práctica social de la lectura que se efectuaba en la antigüedad griega, de lo que para esta civilización significaba leer:

⁴⁶ He aquí una contradicción entre lo que el currículum sugiere y las exigencias reales de los centros, que tienen que responder a pruebas estandarizadas que miden “conocimientos”.

(...) poner su propia voz a disposición de lo escrito (...).ceder su voz al instante de una lectura. Voz que lo escrito al momento hacía suya, lo cual equivalía a que la voz no le pertenecía al lector durante su lectura: se la había cedido. Su voz se sometía, se unía a lo escrito. Ser leído era, por ende, ejercer un poder sobre el cuerpo del lector, aun a gran distancia en el espacio y en el tiempo. El escritor que lograba hacerse leer actuaba sobre el aparato vocal del otro, del que se servía, aún después de su muerte, como *instrumentum vocale*, es decir como alguien o algo a su servicio, como de un esclavo.

(Svenbro, 1998:70)

Un escenario en el que la docente hace leer en voz alta a sus alumnos un autor clásico sin propiciar comentarios por parte de los lectores, ni hacerlos ella misma, nos parece que cuadra muy bien con la concepción que los griegos tenían y de este modo da a los estudiantes la calidad de entes pasivos que sólo deben prestar su voz al texto.

3.1.4.1.2 Obra literaria vs. Lección escolar

Inv. ¿Podrías establecer una diferencia entre la lectura de cualquier texto y la lectura literaria?

¿Qué es la lectura literaria para tí?

Doc. “A ver la lectura lite..., la diferencia sería que un texto que está, un texto que está incluido dentro de los libros de texto, un texto pensado en función un poco del objetivo de toda, toda, de toda la lección, en cambio un texto literario es un texto que transmite pasión, interés, ganas de leerlo ¿no? y transmite un estilo, unas maneras.”

Señalábamos en el apartado anterior lo importante que fue para la docente el hecho de que cada estudiante contara con su libro. Esta situación nos permite ver el modo en el que la práctica educativa estructurada alrededor del libro de texto termina funcionando y siendo válida para las sesiones de lectura literaria, sólo que como la novela de Julio Verne no contempla un guión para dar la clase, se limita a efectuar la lectura en voz alta por turnos haciendo señalamientos respecto a la voz, a las pausas, a la dicción. “(...) el aula permanece hoy como escenario de prácticas que vinculan el texto con la expresión oral, como de lectura en voz alta, la recitación...” (Rockwel, 2005:20).

Vemos de este modo que la concepción que la docente tiene acerca de la lectura literaria no corresponde con la práctica de lectura que gestiona y de este modo el texto literario no podrá “transmitir pasión, interés, ganas de leerlo.”

La práctica de lectura literaria de los fragmentos se llevó a cabo de la misma manera que se leyeron los textos informativos del manual: en voz alta, aclarando dudas de vocabulario y realizando las actividades propuestas. Esto es así porque considera que el fragmento literario está pensado en función de la lección y asume el tratamiento que se efectúa. Cabe señalar que lo destacable es que los fragmentos se leyeron dos veces.

3.1.4.1.2.1 *El laberinto de Creta*

La clase da inicio con la siguiente lección del libro de texto, se trata de un fragmento literario: *El laberinto de Creta*.

La docente indica que lo van a leer, que es un texto antiguo. La lectura se realiza por turnos y la docente señala que deben poner atención en las palabras desconocidas. Cuando finaliza la lectura a partir de la referencia, comenta que se trata de un texto adaptado para que lo entendamos mejor. Dirige la atención de los estudiantes al mapa que viene en la página 52 para que vean cuál fue la ruta de Teseo.

Indica que realizarán otra lectura para entender mejor. Solicita más énfasis al efectuarla. Se concluye y pregunta si conocen algún otro mito y un estudiante responde que el de Pasifae, pero ella ríe y les dice que bueno ése ya es muy conocido en Vilanova.⁴⁷

Pregunta si conocen a algún otro dios romano. Todos los alumnos van diciendo lo que recuerdan: Zeus, Poseidón, Dionisio, Cronos, Ares, Afrodita, Hermes, Apolo, Cupido... indica que los vayan anotando en el libro.

Después pregunta si hay alguien que tenga un libro sobre dioses, una chica dice que tiene un libro de mitología y lo llevará la próxima clase.

La docente recuerda que en el libro de Ciencias Sociales de primero hay un tema sobre los dioses griegos, indica muy vagamente que alguien vea esto, saque una copia y la lleve. Comienza a trabajar las actividades de “Expresión Personal” del libro de texto, pero elige sólo las que corresponden a los números nueve y diez. Descarta la once y doce. (v. 3.3.2.2)

La número trece la retoma la siguiente clase. La parte de “Comprensión de lectura” se trabaja de manera individual, en el cuaderno y todas las preguntas (ocho en total).

⁴⁷ En ese momento me explica que hay una estatua de un toro en Vilanova. Ya en la entrevista grabada me informó acerca de que en primaria se trabajó muchísimo el mito de Pasifae. Toda la ciudad estuvo involucrada en este trabajo y remató con la efigie en el mar. Por qué este mito, me comentó que esto no lo sabía.

La tarea para la casa es trazar la ruta de Teseo en el mapa. Ésta es una actividad que ella propone, no está en el manual.

Durante el lapso que los discentes trabajaban las preguntas de comprensión lectora, la docente toma la decisión de hacer la fotocopia del libro de Ciencias Sociales de primero.

Como decíamos es destacable el hecho de leer dos veces estos fragmentos porque hace posible la participación del alumnado. La intervención docente es mínima pues sólo pregunta acerca de informaciones que recuerden. Al parecer, en este caso no se trata sólo de leer por leer sino de captar alguna otra cuestión que a ella le parece relevante y ésta es información. La función que le está atribuyendo al texto es informativa, en la misma línea de trabajo del libro de texto.

El laberinto de Creta, aún en esta adaptación, es un texto de trama narrativa que en principio tendría una función literaria y expresiva (v. cap. I). Los textos con esta trama

(...) presentan hechos o acciones en una secuencia temporal y causal. El interés radica en la acción y, a través de ella, adquieren importancia los personajes que la realizan y el marco en el cual esta acción se lleva a cabo.

(Kaufman, 1993:25 y siguientes)

Pero todo esto no es tomado en cuenta por la docente pues se limita a preguntar qué otros dioses conocen y recuerdan y, de este modo, organiza las actividades.

Esta manera de leer tiene que ver con su consumo cultural evidentemente y con lo que considera valioso como conocimiento literario. Si la idea de lo que es valioso es la información que el texto nos proporciona pues ella aporta más y remite a otro libro de texto en el que se habla de mitología.

Su apoyo bibliográfico es otro libro de texto que no nos parece muy útil para digamos “ampliar” conocimientos. No puede ser un libro de consulta porque los manuales escolares, en general sólo contienen cápsulas informativas cuya función, por esto mismo, no es precisamente profundizar. El tratamiento de cualquier contenido siempre es superficial, no pueden ser fiables.

De cualquier modo la fotocopia (v. anexo 3) se trabajó la siguiente clase y los discentes cumplieron con la consigna de hacer la actividad anotada por la docente en el pizarrón:

“Escribe un listado de los dioses de la antigüedad griega y la cualidad que se les atribuía, por ejemplo Hércules...”

Pero esta actividad aparece en la misma fotocopia, lo único que omite la docente es que debían identificar los símbolos de cada dios y solicita que se agreguen los demás dioses que se nombran en *El laberinto de Creta*. Durante esta actividad, la docente revisó la tarea del mapa.

Lo que inferimos es que era necesario ocupar a los alumnos durante el lapso de revisión de tarea, el objetivo no era “ampliar” los conocimientos de sus estudiantes. Si la intención hubiera realmente existido ahí estaba el libro de mitología que la estudiante llevó a la clase y que la docente en ningún momento retomó, o bien el comentario de que se conocía la historia de Pasifae, madre del Minotauro. También podríamos pensar que la intención no se traduce en acciones efectivas porque la docente no tiene deseos de hacerlo, pone de manifiesto una afanisis (Barthes, 1992) que nos remite al síndrome Bournot respecto al agotamiento emocional. Éste puede dar origen a soluciones muy inmediatas, que no impliquen mayor esfuerzo. Resulta sumamente sencillo recurrir a otro libro de texto pues al final es visto como fuente de información y consulta.

Ahora bien los comentarios que hace respecto al texto son aparentemente insignificantes, pero cobran relevancia en nuestro análisis.

Primero, dice que se trata de un texto “antiguo.” Un comentario que no deja muy claro el nivel en el que quiere situar a los lectores. ¿Deben poner más atención, leerlo diferente?

Segundo, que está adaptado para que lo entendamos “mejor.” Un texto, por ser antiguo, tendría que sufrir adaptaciones para que entendamos de qué se trata, es lo que se coliga de la afirmación, pero además nos informa que está de acuerdo con el recorte que se ha efectuado a este texto, en aras de la “comprensión”.

Tercero, es necesario leerlo dos veces también para entenderlo “mejor.” ¿Qué significado real tiene entenderlo mejor cuando las actividades realizadas son las que el libro de texto indica y éstas sólo pretenden verificar el contenido literal del fragmento? Consideramos que esta doble lectura obedece más a la manera de leer de la docente pues no conoce los textos y requiere una lectura más para poder intervenir, aún cuando estas intervenciones siguen un rol de gestora de lectura literaria.

Y cuarto, trazar en el mapa la ruta de Teseo en su viaje a Creta nos parece una tarea que no cobra mucho sentido en este caso. Nuevamente pensamos que la epistemología implícita determina las decisiones docentes, pero precisamente en el sentido de concepciones globales, preferencias personales no estructuradas, ni jerarquizadas.

3.1.4.1.2.2 *Fraenze*

La lectura de este texto fue un tanto más enriquecedora porque la intervención de la docente hizo participar mucho a los estudiantes. Aunque tenemos la impresión que el texto fue de su agrado y por ello su desempeño fue distinto. Aquí cobra sentido esto que señala Bombini acerca de escuchar a los lectores en sus formas particulares de extraer significados de los textos. Advertimos que el comportamiento de la docente fue el de una lectora que se interesó en este fragmento y por ello su gestión de lectura literaria estaba más encaminada a compartir el significado que le atribuyó: una función social de denuncia.

La práctica de lectura, gestionada de este modo, interesó realmente a los discentes y despertó inquietudes y deseos de compartir experiencias personales. Esta manera de leer hizo posible un rol que rozó la mediación, por parte de la docente, aún cuando la función social de denuncia atribuida al texto está en la misma línea del libro de texto (v. 3.3.2.3) aparte de la función informativa. Nos parece que esto es así por las características propias de su práctica educativa cotidiana, estructurada a partir del manual escolar. Sugerimos que se trata de un auténtico *habitus* pedagógico que termina por dominar toda su actividad y de este modo la docente se asimila al tratamiento literario que efectúa el libro de texto.

La profesora llega, espera a que guarden silencio los estudiantes, les indica que saquen su libro de texto y comenta que han concluido el tema 3, “comenzamos el 4, vamos a leer”. Comienza la docente e indica que la protagonista es una niña de 13 años⁴⁸ y a continuación les pregunta cómo leerían el nombre “Fraenze” y como le comentan lo lee. Es breve la lectura que ella realiza y va indicando quien la sucede. En esta ocasión elige a todos aquellos estudiantes cuyo nivel de lectura en voz alta es muy bueno.

Concluye la primera lectura y la docente pregunta al grupo, a veces al lector en turno, pero terminan interviniendo varios en la respuesta, por ello en el registro que presentamos, marcamos con una X a los estudiantes y con una D a la docente:

⁴⁸ No tiene trece años sino doce.

D: ¿Qué hace la chica de 13 años?

X: Toca el violín en la calle para que se acuerden de los parados, no le interesa el dinero sino que la gente reflexione sobre los parados.

D: ¿Qué sentirán los parados?

X: Decepción, no tienen dinero, pueden llegar a una depresión. No es lo mismo un niño sin trabajo.

D: Ella toca en la calle y ¿qué ocurre? ¿Cuál es tu opinión de lo que hacen los policías?, ¿Qué les parecen los músicos en las calles, les molestan?

X: No nos molestan, no son un peligro, está mal lo que hace la policía.

La docente hace referencia a las estatuas vivientes de las Ramblas. Dice que el Ayuntamiento les cobra un impuesto por el espacio que ocupan. Los músicos en el metro también pagan un impuesto. Todo está planeado.

Este comentario hace derivar el tema hacia cuestiones sociales y se disparan las opiniones. Para esto, el centro de atención es el actuar de la policía y la docente va preguntando lo que opinan:

X: Es una menor

X: Si no actúan así los policías, se llenaría la calle de músicos.

X: La forma en la que hablan los policías no es la correcta.

Alguien más cuenta su experiencia en Ámsterdam con los músicos y opina que “el trato con la gente joven debía variar; no es la policía sino la política”.

Es posible advertir que el modo particular de la docente en extraer significados del fragmento orienta el de los estudiantes quienes participan entusiastamente porque pueden hablar de referentes comunes, de elementos que comparten. En la segunda lectura, leen los alumnos que más dificultades tienen. Pero esta lectura tiene pausas muy marcadas.

1ª. PAUSA. La docente llama la atención sobre vocabulario.

2ª. PAUSA. Indica que si en la lectura dice “toca Bach”, es música clásica la que toca.

3ª. PAUSA. Emite su opinión respecto a un personaje: “atinado lo que hace Holger, esta forma de interpelar a la policía.”

4ª. PAUSA. Pregunta a la niña que lee ¿por qué crees que la periodista se interesa por Fraenze?

X: porque es noticia, por la policía, por los parados.

Concluye la lectura y la docente indica, cuando leen la referencia, que así se llama el texto: *Fraenze*; ahora harán las actividades del libro que se titulan “Comprensión de lectura,” en el cuaderno y que no olviden las normas de presentación. Luego les comenta que en la p. 69 tienen una foto de la protagonista.

En esta segunda lectura es posible advertir que la docente está interesada en el texto, las pausas que realiza nos lo indican ya que no hizo esto en ninguno de los textos literarios anteriores. El comentario acerca de que le parece bien lo que hace uno de los personajes también es otro elemento que denota interés personal. Ya respecto a lo de Bach pues nos encontramos de nuevo con la importancia que brinda a datos informativos, de cápsula cultural que también el manual aborda. Remata esta lectura de nuevo preguntando algo que remite a la función social: la prensa y su sensacionalismo.⁴⁹

No obstante, nos gustaría comentar dos cosas importantes en esta práctica de lectura literaria y que nos permiten ver que la docente sólo se aproxima a la mediación, pues en realidad termina asimilada a la propuesta editorial.

La primera es que la docente no ha leído el texto completo, por lo tanto no sabe que se trata de una novela en la que lo más importante no son los parados o los músicos de la calle, o la policía, o la prensa, sino el conflicto de *Fraenze* por la separación de sus padres. El libro de texto tampoco dice nada al respecto, aunque la presentación que hace del fragmento en la entrada a la unidad lo sugiere (v. 3.3.2).

La segunda se deriva de la anterior. El comentario acerca de que en la página 69 tienen una foto de la protagonista es absolutamente erróneo. Se trata de una foto de una joven, digamos de carne y hueso, tocando el violín en un parque. La posibilidad que nos da la literatura de imaginar a los personajes dándole una fisonomía particular, que nos permite incluso sublimar, con este comentario se cancela, al mismo tiempo que refuerza el tratamiento literario del libro de texto que reduce el papel de la literatura a un simple traspaso, descripción o reflejo de problemas sociales.

⁴⁹ Cuestión que aparece en una de las actividades del libro de texto.

Aula B Puebla

3.2 CORPUS LITERARIO

En esta aula nos encontramos con dos corpus literarios. El primero corresponde a los textos de la biblioteca de aula (BA) de la secundaria y el segundo a una antología poética (v. anexo 4) armada con poemas proporcionados por los estudiantes, mediante copias, la mayoría de éstas no cuentan con información acerca del autor, ni de dónde fueron extraídos, existen incluso folios a mano. Los textos de la biblioteca que circularon para su lectura fueron treinta. La antología se conformó también con treinta poemas.

3.2.1 Géneros y subgéneros

De acuerdo al protocolo de observación que elaboramos los textos se inscriben a los géneros y subgéneros literarios de la siguiente manera:

- Tres textos poéticos. (cuadro 1)
- Dos textos teatrales. (cuadro 2)
- Tres pertenecen a la narrativa fantástica moderna. (cuadro 3)
- Quince a la narrativa realista: construcción de la personalidad, aventura, vivir en sociedad, narración histórica y detectivesca. (cuadro 4)
- La antología de cuentos mexicanos presenta siete relatos, dos corresponden a la narrativa fantástica: ciencia ficción y cinco a la narrativa realista: construcción de la personalidad y vivir en sociedad. (cuadro 5)
- Seis textos más pertenecen al folklore: Cancioneros y poemarios, cuentos populares, fábulas y etiológicos. (cuadro 6)
- Treinta poemas. (cuadro 7)

POESÍA
<i>24 poetas latinoamericanos</i>
<i>Garra de la guerra</i>
<i>Lecturas de Poesía Clásica, de la Edad Media al Siglo XIX</i>

Cuadro 1

TEATRO
<i>Creatividad teatral</i>
<i>Teatro escolar representable</i>

Cuadro 2

NARRATIVA FANTÁSTICA MODERNA
<i>El cristal del miedo</i>
<i>Los mejores relatos de terror</i>
<i>Drácula</i>

Cuadro 3

NARRATIVA REALISTA				
Construcción personalidad	Aventura	Vivir en sociedad	Narración histórica	Narración detectivesca
<i>La cazadora de Indiana Jones</i>	<i>Relato de un naufrago</i>	<i>Sueños en el umbral, memorias de una niña del harén</i>	<i>María cumple cien años, retratos memoriosos de los amigos de María Izquierdo</i>	<i>Un crimen secundario</i>
<i>Cuentos de la primera vez</i>	<i>Capitanes intrépidos</i>	<i>En la oscuridad</i>		<i>Retrato de un adolescente manchado</i>
<i>El "lunático" y su hermana libertad</i>	<i>El corsario negro</i>	<i>El buscapleitos</i>		
<i>Así es la vida, Carlota</i>		<i>Cuentos latinoamericanos</i>		
		<i>Atrapados en la escuela</i>		

Cuadro 4

Cuentos mexicanos, antología

NARRATIVA FANTÁSTICA	NARRATIVA REALISTA	
Ciencia Ficción	Construcción de la personalidad	Vivir en sociedad
<i>El guardaguñas</i> (Juan José Arreola)	<i>Tarde de agosto</i> (José Emilio Pacheco)	<i>¡Diles que no me maten!</i> (Juan Rulfo)
<i>El Chac Mool</i> (Carlos Fuentes)		<i>Lo que sólo uno escucha</i> (José Revueltas)
		<i>La suerte de Teodoro Méndez Acubal</i> (Rosario Castellanos)
		<i>Amelia Otero</i> (Sergio Pitól)

Cuadro 5

FOLKLORE			
Cancioneros y poemarios	Cuentos Populares	Fábulas	Etiológicos
<i>Canciones de amor y dudas</i>	<i>Cuentos de Canterbury</i>	<i>El león y el perrito y otros cuentos</i>	<i>Refranes populares de México</i>
	<i>Antología del cuento chino maravilloso</i>		<i>Las mil caras del diablo, cuentos, leyendas y tradiciones</i>

Cuadro 6

ANTOLOGÍA POÉTICA	
<i>Hojas secas</i> (Manuel Acuña)	<i>Fantasia para Anayeli</i> (S/autor)
<i>s/título</i> (Ernesto)	<i>Amor</i> (Juan Ramón Jiménez)
<i>Poema 5</i> (Pablo Neruda)	<i>Te sigo queriendo</i> (S/autor)
<i>Al viento</i> (Vicente Riva Palacio)	<i>Chiquilla triste</i> (S/autor)
<i>Y lo miré partir...</i> (Luis G. Urbina)	<i>Esta noche única</i> (Dora Castellanos)
<i>¿Qué si me duele?</i> (Luis G. Urbina)	<i>Desnudo bajo las lluvias</i> (Manolo Tena)
<i>Un poema de amor</i> (Antonio Carvajal)	<i>La felicidad</i> (Manuel Acuña)
<i>Mi ilusión</i> (S/autor)	<i>Jardín de invierno</i> (Pablo Neruda)
<i>Por ti</i> (S/autor)	<i>El éxito comienza con la voluntad</i> (Rudyard Kipling)
<i>Un beso nada más</i> (Manuel M. Flores)	<i>La mocita casadera</i> (René Ramos)
<i>No puedo vivir sin ti</i> (Paul Gerly)	<i>La nena astuta. Nana</i> (Félix Lope de Vega)
<i>En tus aguas amantes</i> (S/autor)	<i>Madre</i> (Salvador Rueda)
<i>Sólo quiero tu amor</i> (Fco. De los Santos Salinas)	<i>A mis soledades voy</i> (Félix Lope de Vega)
<i>Lo único que quiero es amarte</i> (Susan Polis Shutz)	<i>El seminarista de los ojos negros</i> (Miguel Ramos Carrión)
<i>Te amo</i> (s/autor)	<i>Soneto V</i> (Gracilaso de la Vega)

Cuadro 7

Como es posible observar en el caso de los textos de la biblioteca de aula predomina el género de la narrativa realista y en el caso del corpus poético, el género lírico.

3.2.2 Criterios de elección

Los criterios que guiaron la elección de estos corpus responden a la prescripción curricular y al Programa Nacional de lectura (PNL 2001-2006). Por lo tanto, hablamos de la política educativa nacional. El currículum prescribe para el segundo grado la “Lectura de cuentos, poemas y obras extensas de la literatura universal del siglo XX.” (Plan y Programas, 1993:30), la docente decide aterrizar la prescripción, atendiendo al género poético.

Respecto a los textos de la BA, el Programa Nacional de Lectura “(...) recoge y fortalece diversas iniciativas que, en torno al libro y a la lectura, se han impulsado (...) desde principios del siglo XX.” (Carrasco, 2006:151) La finalidad última es favorecer la formación de lectores autónomos dentro de las escuelas mediante la disponibilidad de textos en cada aula de secundaria. Una de las acciones para esta disponibilidad consiste en “(...) Establecer y consolidar bibliotecas de aula y escolares.” (Ídem, p. 155). La docente tuvo la oportunidad de participar como lectora y dictaminadora de los textos que conformarían las BA y esto influyó definitivamente en su decisión.

Inv. ¿Por qué decidiste echar a andar la BA?

Doc. “Es parte de un proceso, el hecho de que un amigo, Sebastián, me haya invitado al proceso de selección de la biblioteca de aula me permitió darme cuenta del gran desperdicio de libros que estaban en la escuela y que no aprovechaba yo. El hecho de tener en las manos una gran variedad de textos de distintos géneros y subgéneros, me di cuenta que mis alumnos estaban perdiendo la gran oportunidad de estar en contacto con los libros.”

3.2.2.1 Atención a la política educativa

La docente a quien tuvimos oportunidad de observar elaboró un proyecto en el que atiende a la prescripción curricular y se apega a lo señalado por el PNL. Dicho proyecto se denominó “Baúles de lectura” (anexo 5). Atiende cinco grupos y en cada uno implementó su proyecto. Los objetivos fueron:

1. Crear hábitos de lectura.
2. Establecer un espacio para la lectura no dirigida.
3. Estimular el interés por la lectura.
4. Facilitar la libre elección de textos por medio de la autoselección

(sic) de libros.

5. Formar lectores independientes que lean para su información y agrado personal.

6. Lograr el descubrimiento del placer por la lectura.

Las estrategias pedagógicas para lograr lo anterior están divididas en seis rubros.

- a) Actividades de sensibilización: lectura en voz alta de cuentos⁵⁰ y poesías (sic); lectura en equipo de reflexiones sobre la lectura y elaboración de carteles.
- b) Cartelera de recomendados: los alumnos de segundo arriesgan breves comentarios críticos sobre lo leído.
- c) Campaña: “En estas vacaciones (invierno) elegí un libro”.
- d) Concurso: Ninguno.
- e) Proyecciones y representaciones: Ninguna.
- f) Café literario: 14 de febrero, poesía y amor.

Evaluación: Será mediante lo consignado por los estudiantes en lo que se denominó “libreta viajera”.

La lectura de poemas está considerada como una actividad de sensibilización dentro de las estrategias pedagógicas. En este sentido también contempló la realización de un café-literario que tituló: poesía y amor y la conformación de una antología poética. Destacable la forma en la que la docente decide aterrizar la prescripción curricular:

Primero, la considera una actividad de sensibilización, cuestión que ya es un acierto dadas las características propias del adolescente.

Segundo, la organización de un café literario fuera del horario escolar logra sembrar varias inquietudes.

Y tercero, conformar una antología poética teniendo como base criterios estéticos propicia convenientemente la participación de todos los integrantes del grupo escolar.

En relación a las BA, la docente promociona la lectura en general, haciéndola funcionar como una biblioteca real con sistema de clasificación y de préstamo de libros.

⁵⁰ El único cuento que se leyó fue el que se empleó para actividades de lengua.

3.2.2.1.1 Prescripción curricular: antología poética

Inv. ¿Por qué leer poemas en el aula, cuál es la razón, tu razón?

Doc. “Bueno mi razón parte de un interés muy personal, que a mí me gusta mucho la poesía. Parte de una razón pedagógica que considero que los textos poéticos al ser cortos en la gran mayoría, no digo que no los haya largos, me permiten trabajarlos en el aula en el tiempo destinado a la materia, los cincuenta minutos y considerando ese enfoque de la totalidad de la lengua donde el texto sea completo y no fragmentado pues me ayudaba... después también me di cuenta que yo quería que mis alumnos fueran lectores de poesía y que la única manera de contagiarlos o de enamorarlos era a través de escuchar poesía.”

El corpus de la antología poética obedece más a un deseo de intervención docente en la formación literaria de los adolescentes. Desde dónde se lee tiene que ver con una posición de intervención que se cruza con zonas de deseo y de deseo de intervención señala Bombini (2006). Éste es el caso de la docente pues la poesía es el género literario que le apasiona, por lo tanto compartir esta pasión resulta imprescindible para ella. Le parece que sus estudiantes deben tener la oportunidad de descubrir un mundo capaz de tocar las fibras emocionales del ser humano.

Concibe a la poesía como un descubrimiento personal, de ahí que da libertad para que cada estudiante elija un poema, también la concibe como algo que debe compartirse con otros. Destaca así que el criterio base de la conformación del corpus es el gusto de cada lector por el poema. Una función estética revitalizada. La concepción de la lectura como una interacción para transar significados también subyace a esta decisión.

Sin embargo, dar libertad a los estudiantes en la elección de los poemas llevó a la conformación de un corpus muy particular que puso de manifiesto dos cuestiones importantes.

La primera es la ligereza con la que actuaron algunos estudiantes para aportar textos pues provienen de Internet o de libros de texto de años anteriores o bien de libelos de poesía. Nos referimos a libros pequeños que los estudiantes llevaron a la clase, pero editados por particulares que comercian con las inquietudes adolescentes y venden antologías con poemas de amor, pero sin las referencias reales en cuanto a los títulos o a autoría, en varios casos.⁵¹

⁵¹*Poemas de amor*, Hnos. Gómez editores.
Reyes Mendiola, Mario (s/a): *Los poemas del amor*, s/e.

Todas las copias proporcionadas no consignan la referencia bibliográfica, excepto una (*No puedo vivir sin ti*);⁵² en varios casos tampoco está el nombre del autor (siete); en otro más el autor no es el indicado en la copia (*El éxito comienza con la voluntad*); un poema sin título y dos más cuyos títulos reales son *Pocas cosas* (*Un poema de Amor*) y *Humorismos tristes* (*¿Qué si me duele?*)

La segunda cuestión se da como contraparte pues advertimos seriedad en las propuestas de lectura de otros estudiantes pues los poemas aportados pertenecen a autores canonizados cuyas obras no son de tan fácil lectura (*A mis soledades voy...* de Lope de Vega y *Soneto V* de Gracilaso de la Vega, por señalar los que nos parecen más relevantes).

3.2.2.1.2 Programa Nacional de Lectura: Biblioteca de aula

Los acervos de las bibliotecas de aula contemplan textos informativos y textos literarios, su incremento se efectúa de manera anual. En el siguiente cuadro (tomado de Carrasco, 2006:158) presentamos el progreso del grado que nos ocupa y sólo de los textos literarios.

Biblioteca de aula					
Textos literarios					
Segundo de	2002	2003	2004	2005	2006
secundaria	15	8	8	9	8

En total 48 textos, hasta el momento de la presente investigación la última remesa correspondiente a 2006 no había llegado, por lo que en el aula se disponía de 40 obras, pero sólo circularon las treinta que describimos.

Los géneros literarios y el perfil lector son las categorías desde las cuales están organizados los acervos. El primero responde a una caracterización tradicional, pero el segundo toma en cuenta el nivel de comprensión del comportamiento del usuario. Estos perfiles están asociados a colecciones o series editoriales. Para el segundo grado, *Espejo de Urania* y *Astrolabio* serían las correspondientes ya que los estudiantes “(...) cuentan con mayor dominio de la lengua escrita y (...) leen regularmente de manera

Gómez G., Miguel A. (recop.) (2000): *Palabras y poemas de amor*, editores Gómez G. Hnos. *Gotitas de amor*, antología de poemas de amor, Época.

⁵² El poema *A mis soledades voy...* fue transcrito por nosotros durante nuestra estancia en el aula. El *Soneto V* y *El Seminarista de los ojos negros* fueron localizados en Internet.

independiente.” (Ídem, p. 163) Como vemos, estas consideraciones responden a una idea de

(...) itinerarios lectores (...) la previsión de una ampliación progresiva del corpus que puede ser realmente disfrutado por los alumnos (...) una selección de lecturas que puedan estar más próximas (...) y no referirse al uso exclusivo de aquellas obras que derivan de una programación literaria a partir del corpus de calidad consagrado por la tradición literaria adulta.

(Colomer, 1998:110)

De este modo se explica que se hayan elegido obras pertenecientes al género narrativo realista en las vertientes construcción de la personalidad y vivir en sociedad para lectores y lectoras adolescentes.

Es de notar, no obstante, que el corpus conformado en esta aula no se corresponde totalmente con el oficial, esto es así porque la docente, al ser la única en su institución que trabaja las BA, ha decidido conformar acervos mayores de acuerdo al número de estudiantes que atiende. Así, va incorporando textos de otros grados o de la biblioteca escolar. Preguntamos a la docente de qué criterios partía para incorporar otros textos aparte del número de alumnos y nos comentó que, de manera general, revisaba la portada, el título o la cubierta posterior; o bien una comisión de estudiantes la acompañaba a la bodega y sugería cuáles, del mismo modo, es decir a partir de los paratextos (Genette, 1987)

3.2.3 Canónicos vs. No canónicos

El corpus literario conformado en esta aula también lo describimos en función de la Teoría de los Polisistemas. El corpus poético nos permite ver al polisistema literario en su complejidad ya que los adolescentes aportan textos canonizados, pero también otros que no lo están, en acuerdo a la historia y crítica literaria. No obstante,

(...) comprender la idea misma de canon conlleva indagar en la enseñanza de la literatura y en la institución escolar, que es el medio donde se realiza y perdura el comentario, donde se preparan y al que se destinan las antologías.

(Sullá, 1998:27)

Sistema Central 1	Sistema Central 2	Periférico 1	Periférico 2
<i>Poema 5</i> Pablo Neruda	<i>Un beso nada más</i> Manuel M. Flores	<i>El seminarista de los ojos negros</i> Miguel Ramos Carrión	<i>Lo único que quiero es amarte</i> Susan Polis Shutz
<i>Jardín de invierno</i> Pablo Neruda	<i>Humorismos tristes</i> Luis G. Urbina	<i>Sólo quiero tu amor</i> Francisco de los Santos Salinas	<i>Chiquilla triste</i> Sin autor
<i>A mis soledades voy, de mis soledades vengo</i> Félix Lope de Vega	<i>Y lo miré partir</i> Luis G. Urbina	<i>Pocas cosas</i> Antonio Carvajal	<i>Te sigo queriendo</i> Sin autor
<i>Soneto V</i> Gracilaso de la Vega	<i>Al viento</i> Vicente Riva Palacio	<i>La mocita casadera</i> ⁵³ René Ramos	<i>Sin título</i> Ernesto
<i>El éxito comienza con la voluntad</i> Rudyard Kipling	<i>Hojas secas</i> Manuel Acuña		<i>Mi ilusión</i> Sin autor
<i>Amor</i> Juan Ramón Jiménez	<i>La Felicidad</i> Manuel Acuña		<i>Por ti</i> Sin autor
<i>La nena astuta</i> Lope de Vega			<i>No puedo vivir sin ti</i> Paul Gerly
<i>Madre</i> Salvador Rueda			<i>En tus aguas amantes</i> Anónimo
			<i>Fantasía para Anayeli</i> Sin autor
			<i>Te amo</i> Sin autor
			<i>Desnudo bajo las lluvias</i> ⁵⁴ Manolo Tena
			<i>Esta noche única</i> Dora Castellanos

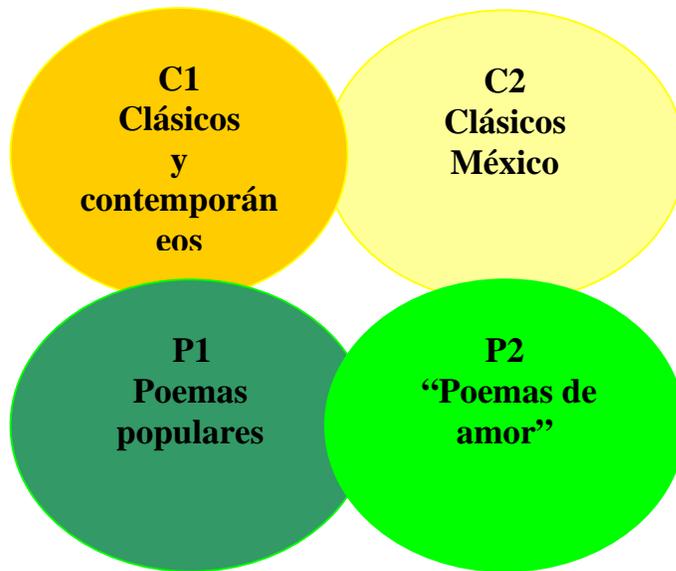
⁵³ Tomada de *La monjita del cementerio*, canción infantil de Puerto Rico.

⁵⁴ Canción actual.

Recordemos que se trata de la antología del grupo 2°. “C” y que su estructura obedece a un criterio de carácter estético. Vemos así autores y obras que se inscriben en movimientos literarios como el Romanticismo, Barroco, Simbolismo, Modernismo considerados ahora centrales. Circulan en el aula y son leídos y comentados, el eje conductor es el gusto de los lectores, de las lectoras. Hemos agrupado los distintos textos en función de lo que generalmente está consignado en las historias de la Literatura Universal, pero también en las Literaturas Nacionales. De este modo vemos dos sistemas centrales. El primero (C1) está conformado por autores suficientemente reconocidos, aunque no alcancen aún el estatus de clásicos, nos referimos específicamente a Pablo Neruda. El segundo sistema (C2) está compuesto por autores que son infaltables en las historias de la literatura mexicana.

En lo referente al sistema periférico también lo hemos dividido en dos ya que nos encontramos textos variados. El P1 reúne poemas que hemos decidido denominar populares en la medida que se trata de textos conocidos y recurrentes en la mayoría de antologías poéticas. El P2 resulta más interesante porque es el corpus mayor y se trata de textos que tuvieron mucho éxito en la recepción grupal aún cuando varios autores no son tan conocidos y en varios casos no hay autor. Ya indicábamos que la propuesta de lectura de varios estudiantes fue hecha de manera muy ligera. Quizá esto se deba a que la disponibilidad y acceso a fuentes más ricas y diversas no existen.⁵⁵ Aún cuando la BA provee de libros de poesía (3) y que la docente aportó libros de su biblioteca personal resultaron del todo insuficientes para el número de alumnos que compone este grupo.

⁵⁵ Acudir a la biblioteca e investigar no es algo común en México, desgraciadamente.



Es de notarse el desplazamiento del que son objeto los autores y textos del centro, en la medida que los textos pertenecientes a la periferia constituyen el grueso de los textos aportados y la temática predominante es la referida a cuestiones amorosas, debido a la etapa adolescente.

En relación a los textos de la BA ubicamos varios textos en el centro del sistema literario en tanto textos canonizados. Recordemos que en esta teoría hablamos de canonización y no de canon pues la canonicidad se atribuye a los textos a partir de un proceso y una actividad, no es consustancial a las obras.

Es importante señalar que decidimos considerar dos centros. Uno clásico universal (C1) y otro clásico contemporáneo en el que también hemos incluido el folklore y los textos que se refieren a teatro pues contienen fragmentos de obras y autores canonizados (C2). “(...) la literatura folklórica supone un legado de primer orden para las nuevas generaciones... (Colomer, 1998:186)

Los periféricos corresponderían a la literatura no canonizada (P1) que decidimos dividir en dos. En el primero colocamos a Stoker y Salgari como textos juveniles de finales del siglo XIX cuyo conocimiento y popularidad se debe más a distintas versiones cinematográficas. En el segundo (P2), se hallan textos pertenecientes a la literatura juvenil muy cercana al modelo canonizado en el sentido que ha señalado Colomer (Ídem, p. 137):

(...) la manera como se presenta, caracteriza y juzga el mundo en las obras, ya que se trata de ofrecer a los lectores modelos de conducta y de interpretación social de la realidad; y (...) la manera como se configura el niño-lector implícito, ya que se debe atender el nivel de comprensibilidad de los textos según la competencia literaria que se le propone (...) Los dos principios básicos de adecuación de la literatura infantil y juvenil a su destinatario son: conveniencia educativa y comprensibilidad del texto.

La conveniencia educativa y la comprensibilidad del texto en el corpus conformado en esta aula son bastante visibles en el sentido de la tensión también destacada por la autora en relación al doble destinatario. Son en su conjunto textos dirigidos a lectores adultos y a lectores jóvenes.

(...) los autores deben comprometerse con dos destinatarios que pueden diferir en sus gustos y en sus normas de interpretación del texto (...) Esta situación provoca que, a menudo, los autores de la literatura infantil y juvenil canónica compliquen sus textos para poder dirigirse realmente a este doble destinatario.” (Ídem, p. 138)

De acuerdo a esto el criterio articulador del corpus sería lo juvenil, pero tamizado por el criterio de los adultos quienes consideran que se trata de obras susceptibles de ser leídas y comprendidas por los jóvenes. Pero veremos en la recepción que existen textos que ofrecen dificultades a los estudiantes y que por esto mismo la mediación docente resulta primordial.

Sistema clásico universal

1

BUNIN, Iván et al.
Cuentos de la primera vez

CHAUCER, Geoffrey y Geraldine
McCaughrean
Cuentos de Canterbury

KIPLING, Rudyard
Capitanes intrépidos

POE, Edgar Allan et al.
Los mejores relatos de terror

SÁNCHEZ-Mejías, Rolando
Antología del cuento chino maravilloso

SERRANO, Francisco
*Lecturas de Poesía Clásica, de la Edad Media al
Siglo XIX*

TOLSTOI, León
El león y el perrito y otros cuentos

Sistema periférico

1

STOKER, Bram
Drácula

SALGARI, Emilio
El corsario negro

Sistema clásico contemporáneo
2

ARREOLA, Juan José et al.
Cuentos Mexicanos, antología

BORGES, Jorge Luis et al.
Cuentos latinoamericanos

BORGES, Jorge Luis et al.
24 poetas latinoamericanos

GARCÍA M., Gabriel
Relato de un naufrago

SEAN MACKAOUI, Gloria Fuertes de la
Garra de la guerra

BURR, Claudia
*María cumple cien años, retratos
memoriosos de los amigos de María Izquierdo*

APPENDINI, Guadalupe
Refranes populares de México

PLAZA, José María, selec.
Canciones de amor y dudas

PRADA Samper de, José Manuel
*Las mil caras del diablo, cuentos, leyendas y
tradiciones*

PERETA Salvía, Rosa et al.
Creatividad teatral

PIÑA, Andrés Juan comp.
Teatro escolar representable

Sistema periférico
2

BALZOLA, Asun
La cazadora de Indiana Jones

BIRMAJER, Marcelo
Un crimen secundario

BRAZ, Julio Emilio
En la oscuridad

ESCALANTE Beatriz y
José Luis Morales, comps.
Atrapados en la escuela

KROPP, Paul
El "lunático" y su hermana libertad

LIENAS, Gemma
¡Así es la vida, Carlota!

MERNISSI, Fátima
*Sueños en el umbral, memorias
De una niña del harén*

NEEDLE, Jan
El buscapleitos

SIERRA I FABRA, Jordi
Retrato de un adolescente manchado

SERRANO, Marcela
El cristal del miedo

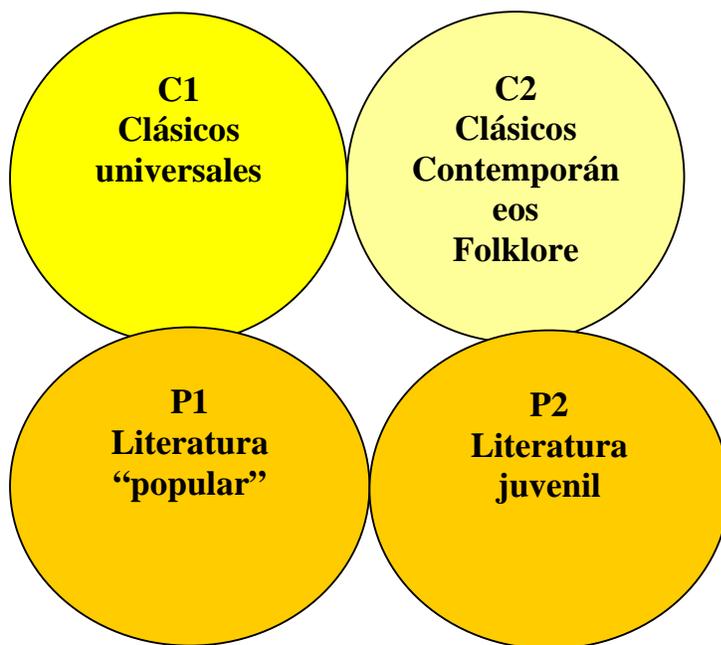
De este modo, en ocasión de la larga y tradicional discusión acerca del canon, se ha hecho hincapié en que lo mejor es hablar de cánones pues resulta ser un criterio de inclusión mucho más viable.

(...) entender que toda consideración sobre un esquema canónico lo es en momentos determinados; se configuraría así una teoría de los cánones, en plural, que han actuado en diferentes etapas de la formación del concepto mismo de literatura y de su propia evolución.

(Pozuelo, 1998:70)

Esta aula cuenta con un canon determinado que nos permite ver cómo se realiza el desplazamiento del sistema literario en general, en el C1 se hallan aquellos autores que las diferentes historias de la Literatura Universal no dejan de incluir, en el segundo vemos creadores contemporáneos: Borges, García Márquez, Arreola y Gloria Fuertes. Pero también folklore mundial y nacional (Prada y Appendini) (C2). El periférico uno (P1) continúa presente, aunque no desplaza al central; y el periférico dos (P2) está compuesto por obras pertenecientes a la literatura juvenil actual.

Sistemas centrales y periféricos circulan en el aula y son leídos.



3.2.4 Estilo docente en la gestión de la práctica de lectura literaria

Durante el lapso de observación la docente desplegó una serie de actividades que hacen posible ubicarla en el segundo y tercer nivel que Tanner (v. supra) señala en ocasión del papel docente al interior del aula:

1. El profesor como mediador en la adaptación de materiales.
2. El profesor creativo-generator. Trabaja colegiadamente, ensaya proyectos, en un esquema de investigación en la acción.

Consideramos que su práctica educativa es innovadora en la medida que desempeña un papel activo en la ejecución: elabora un proyecto para motivar la lectura de poemas y para hacer funcionar y funcional la BA.

Nos parece importante destacar que la docente cuenta con diez años dentro del magisterio y que su perfil profesional corresponde a la licenciatura en lingüística y literatura hispánica, dos hechos que sugerimos influyen el despliegue de sus actividades, aún cuando resulta muy complicado llevar todo a buen puerto con los cinco grupos que atiende, ya que cada uno está compuesto por cincuenta estudiantes

Veremos, no obstante, que en su gestión de la práctica de lectura literaria subyacen concepciones acerca de la lectura como un proceso de interacción, transacción y construcción social.

3.2.4.1 Docente innovador

La práctica educativa cotidiana de la docente estuvo estructurada alrededor de su proyecto “Baúles de lectura”, por lo tanto nos encontramos con una práctica distinta que hace de la lectura el centro de atención. Observamos veintidós sesiones, de éstas, once se destinaron a la lectura de poemas;⁵⁶ cinco, a la lectura en “silencio” de los libros de la BA; y una más para los comentarios de carteles.⁵⁷ En las cinco sesiones restantes se efectuaron actividades diversas ya de programación, ya de exámenes.

Desde nuestro punto de vista, la lectura de poemas es susceptible de analizarse como unidad didáctica. La docente presentó al grupo esta actividad (así la llamó) como parte de los contenidos a trabajar durante el tercer bimestre y cumplió con lo indicado. Presentó al grupo la actividad que realizarían:

- a) Leer poemas en voz alta de manera individual.
- b) Llevar a la clase un poema que haya conmovido, que haya sido del máximo agrado personal.
- c) Proporcionar una copia a la docente para conformar la antología poética del grupo
- d) Participar de acuerdo al calendario de intervenciones que en ese momento elaboró y dio a conocer: dos o tres estudiantes por clase.
- e) Participar de manera voluntaria en la actividad de cierre: un café literario el día 10 de febrero (por la tarde) en el que se leerían poemas.

⁵⁶ Aunque la lectura de poemas se efectuaba diariamente y después se retomaba el programa, durante estas once sesiones el tiempo de la clase se consumió en esta actividad.

⁵⁷ Los carteles constituyen un contenido programático del segundo año. Un cartel, según el libro de texto, “es un recurso comunicativo que en forma breve e impactante transmite un mensaje a muchas personas. Los elementos principales que lo conforman son la imagen y el texto.” (Angeles Calderón, et al, 2000:30)

Como es posible ver nos hallamos frente a un trabajo organizado que cumple con la concepción de unidad didáctica como “(...) un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos, que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado” (Zabala, 2003:16)

El comienzo y el final eran conocidos por todos los participantes. La docente cumplió su deseo pues la mayoría de sesiones se destinaron a la lectura de poemas y la disposición para ello fue enorme por parte de los estudiantes. Fue un trabajo creativo y generador de inquietudes. El trabajo colegiado fue posible a través del apoyo decidido de los directivos pues dieron el soporte necesario a la docente para conducir su proyecto.

En relación a las BA, realizó las siguientes gestiones para hacerla funcionar:

- a) Buscó apoyo de la dirección de la institución para adquirir un baúl metálico con su candado y en él se guardaron todos los libros.
- b) Hizo un inventario de ellos y los clasificó por números progresivos. (v. anexo 6)
- c) Diseñó el sistema de préstamos (v. anexo 7) consignando el nombre del estudiante, el nombre del libro y dos fechas, la de préstamo y la de devolución.
- d) Programó martes de cada semana como día de lectura en clase y en silencio.
- e) Nombró una comisión de cinco estudiantes, cada uno se hacía responsable de 10 compañeros a los que entregaban libros los días de lectura.
- f) Diseñó un formato de control para cada miembro de la comisión (v. anexo 8).
- g) Hizo circular lo que denominó “libreta viajera, mi experiencia con el libro” (v. anexo 9) con la consigna de escribir una reseña y un comentario recomendando los libros cuya lectura se haya concluido.

Es posible advertir que ha adaptado convenientemente los materiales que le han llegado al aula con la finalidad de hacerlos circular. En este sentido, está cumpliendo más que bien un papel de administradora de bienes comunes.

3.2.4.1.1 Leer en voz alta de poemas (unidad didáctica).

“(…) propuse la actividad de la lectura en voz alta porque quería que....Tenía, para empezar tenía un fin bien definido que era hacer un café literario, pero a la vez me di cuenta que los alumnos no lo habían explorado del todo porque no había libros o porque simplemente no lo consideraban pertinente y que en el momento de escuchar las poesías que sus compañeros leían como que se contagiaban del gusto y deseaban también este buscar entre sus libros o buscar entre los libros del baúl algo que llenara sus expectativas. Entonces para mí era importante enamorarlos...”

La lectura de poemas en clase fue de lo más exitoso. Se trata de una secuencia de actividades perfectamente programadas y articuladas con dos fines claros: un café-literario y una antología poética. Comentamos ya el plan de organización, daremos paso ahora a la consideración de variables metodológicas (Ídem, p.16 y siguientes) propias de una unidad didáctica y que le vienen muy bien al trabajo de la docente. Ésta considera a la lectura de poemas y al café literario como actividades que serían parte de una estrategia para lograr los objetivos de su proyecto. Pero veremos que la primera es en sí misma una unidad de intervención pedagógica y, la segunda, su corolario.

Las variables metodológicas de la lectura de poemas como una unidad didáctica son: las secuencias de actividades de enseñanza/aprendizaje; el papel del profesorado y del alumnado; la organización social de la clase; la utilización de los espacios y el tiempo; la manera de organizar los contenidos; existencia, características y usos de los materiales curriculares y otros recursos didácticos y el sentido y el papel de la evaluación.

a) Las secuencias de actividades de enseñanza/aprendizaje o unidad didáctica.

El trabajo de esta unidad comenzó por plantear al grupo de qué se trataba y lo que se perseguía. Leer poemas en voz alta en clase con la finalidad de acercarse a ella, conocerla, saborearla y sobre todo compartirla. La lectura sería de manera individual, debían proporcionar una copia a la docente para conformar la antología poética del grupo, participarían de acuerdo a un calendario de intervenciones, la actividad de cierre sería un café-literario el día 10 de febrero por la tarde.

b) El papel del profesorado y del alumnado.

La docente y los discentes sostuvieron una relación de convivencia muy adecuada. Su intervención fue encaminada a establecer una buena comunicación con sus alumnos y también entre ellos y ellas, las características de la actividad no la hubieran hecho posible de no mantener un clima de respeto entre todos los participantes:

Doc. “Vamos a ver Daniel, por favor ¿vas a pasar? (una serie de bromas con este alumno respecto a su relación con otra alumna) A ver jóvenes ¿se acuerdan qué les comenté cuando iniciamos esta actividad? Muchas veces cuesta trabajo participar en actividades como éstas, pero si ustedes hacen comentarios como el que acaban de hacer inhiben la participación de sus compañeros.”

Nayeli: “Así se lleva.”

Doc. “A ver Nayeli, posiblemente y es a lo que iba yo, posiblemente ustedes de alguna manera reaccionan a un tipo de conducta que tenga su compañero, pero eso es allá afuera o cuando no esté un profesor. Ahorita les pido respeto para que podamos hacer lo que estamos haciendo y podamos escuchar a su compañero ¿sí? Entonces no me digan que así se lleva, es posible que así se lleve, pero en el trabajo es otra cosa, cuando estén solos podrán llevarse como quieran ¿de acuerdo?”

Lo manifestado por la docente nos parece de lo más acertado pues está formando un hábito de escucha importante, los adolescentes requieren llamadas de atención para contextualizarse. No se trata sólo de leer y escuchar sino de respetar a quienes leen, aunque la relación con el lector o la lectora en turno sea de suma confianza. Efectivamente una cosa es la relación personal y otra el trabajo serio en el que están involucrados.

Cada lectura iba seguida de un aplauso, de comentarios por parte del grupo y por cuestionamientos de la profesora hacia los lectores en turno: ¿De dónde había salido el poema? ¿Por qué ése y no otro? ¿Qué les había llevado a compartir precisamente ese poema? Aquí destaca su papel de mediadora y, aunque resulta muy complicado, logra un ambiente de escucha atenta y propicia las participaciones e intervenciones de los estudiantes de un modo más que conveniente.

c) La organización social de la clase.

En este punto las sesiones de lectura de poemas siempre estaban organizadas para centrar la atención en los lectores, en las lectoras. El grupo cumplía con guardar silencio y los lectores hacían su mejor esfuerzo para participar de la mejor manera posible. Se trataba de un trabajo colectivo y a la vez personal.

d) La utilización de los espacios y el tiempo.

La docente supo adaptar un espacio que por demás no era el adecuado. Un gran salón, sin vidrios en varias ventanas, con muchísimo ruido y con mala acústica. Las primeras sesiones se hacían desde lo que se consideraba el frente del salón, pero no se lograba escuchar en la parte de atrás. Cambió entonces el lugar de lectura al extremo centro derecho del aula. Esto mejoró mucho la actividad.

Doc. “A ver jóvenes... (silbidos leves) a ver creo que ya pasó bastante tiempo y el salón como que cuesta trabajo que estemos en silencio. Lo que siempre les pido cierren ventanas por favor (ruido de ventanas que se cierran), a ver miren, vamos, ya para terminar incluso yo creo que ya estamos por terminar lo de las lecturas de la poesía, el grupo es muy grande entonces obviamente las participaciones son muchas... empecemos con las participaciones de la poesía... a ver ya silencio. Acuérdense que la lectura la estamos haciendo de este lado... a ver entonces empezamos con Víctor...”

Respecto al tiempo no era intocable. Ya vimos como su práctica educativa giró en torno a este trabajo, principalmente. Era su prioridad y tuvo la fortuna de no tener que sujetarse a exigencias institucionales respecto al programa.

e) La manera de organizar los contenidos.

La docente planeó el arranque con una sesión en la que los estudiantes escucharan lectura de poemas por profesionales. Llevó a la clase el siguiente material:

- 16 poemas y pensamientos (colección sentimientos): *Cuando sea viejo, Desiderata, Acuérdate de mí, Te digo adiós, Mi cristo roto, Definiendo el amor.*
- Miranda, J. I. y Alejandra Flores. *Poesía erótica*. Selec. García Lorca, Benedetti, Pellicer, Dalton, Sabines, Fray Luis de León, Neruda, Alfonsina Storni.
- Recitadores españoles. *Antología de Pablo Neruda.*

Algunas vicisitudes se presentaron para llevar a cabo esta actividad de introducción, pero lo que logró escucharse causó revuelo entre varios estudiantes y solicitaron a la docente copias de los CDS. De aquí en adelante en cada clase se leían poemas y la pretensión de la docente era mejorar el nivel de participaciones no sólo de los lectores sino también del grupo en su papel de escucha. Vemos que los contenidos como tal no existen de manera rigurosa o explícita, pero resulta evidente que la docente estaba incidiendo en una formación literaria de los estudiantes. La experimentación de la comunicación literaria es lo que sustenta la secuencia.

f) Existencia, características y usos de los materiales curriculares y otros recursos didácticos.

Como principal recurso encontramos los poemas que cada estudiante aportó y leyó y que fue motivo de comentarios por parte del grupo. Fueron los generadores de toda la actividad. Aparte de los CDS que llevó a la clase introductoria.

f) El sentido y el papel de la evaluación.

Dos elementos estaban considerados como medios para evaluar: el café-literario y la antología poética. El primero se llevó a cabo el día 10 de febrero durante la tarde y fue en realidad la actividad de cierre más evidente y, por cierto, exitosa. Sobre todo porque la participación de los estudiantes fue absolutamente libre y nos encontramos con cerca de veinte jóvenes entusiasmados por leer poemas frente a un público distinto de su grupo. Fue una sesión muy emotiva, la sensibilidad y compromiso mostrados por los estudiantes fue en realidad sorprendente. Se hizo patente la experiencia de la comunicación literaria. Lo segundo, la antología poética quedó conformada y comenzó a circular entre todos los integrantes del grupo.

La evaluación incidió principalmente en el aprendizaje de los discentes en un acercamiento real y oportuno con la poesía. Sabemos que la evaluación es un proceso y no un fin en sí mismo, así que el trabajo cotidiano, el día a día con lectura de poemas mostró un avance en relación con los lectores, con las lectoras y con el grupo que escuchaba, pues poco a poco podía lograrse el silencio tan solicitado y tan difícil de conseguir, también hizo posible la participación de todos los estudiantes, pues varios, en un inicio, se habían mostrado reticentes.

3.2.4.1.2 Leer en silencio los textos de la BA

Como indicamos, los días martes se destinaron a la lectura en clase. Para ello, la comisión se encargaba de repartir los libros al resto de compañeros. Estos libros habían sido elegidos con antelación. En cada sesión de lectura, el conjunto de libros que no circulaban eran colocados en el escritorio para estar a la mano del que deseara cambiar o llevarse alguno a casa. Aunque estas sesiones estaban pensadas para leer en silencio, resultó muy complicado hacerlo.

Primero, por la cantidad de alumnos, estamos hablando de cincuenta estudiantes; segundo, en lo que cada estudiante tenía su libro habían pasado ya 10 ó 15 minutos; tercero, el lugar en el que está ubicada la escuela es sumamente ruidoso. Se escucha música y vendedores de manera continua. Nos parece conveniente reproducir una llamada de atención de la docente en la que solicita silencio.

Doc. “A ver jóvenes miren, a ver shh... por favor...este... Jenny les pedí que me cerraran las ventanas...” (risas)

X. “no tiene vidrio”

Doc. “¿no tiene vidrio?”

X. “no tiene”

Doc. “bueno, miren jóvenes no se les olvide... dos cosas. Uno, este día que está dedicado a la lectura tiene como finalidad que los jóvenes que no se llevan los libros a sus casas tengan cuando menos momentos de lectura y dos si estamos en lectura es obvio que no podemos leer con ruido, al menos yo no puedo, entonces por favor si están con su libro les pido que se dediquen a eso a leer su libro y no a platicar o hacer otras actividades. Ustedes bien saben que se nos mete mucho ruido de fuera, siempre les he pedido de favor que las ventanas las cierren, a la de tres para que no se oiga mucho ruido, con cuidado (ruido de ventanas que se cierran)”

La docente está preocupada porque la lectura se efectúe en silencio, pero es prácticamente imposible. Sólo en un par de sesiones pudo crearse un ambiente de biblioteca. Varios estudiantes se dedicaron a leer, pero hubo quien no lo hacía. Conversaban en voz baja o realizaban tareas de otras asignaturas. La profesora no podía darse cuenta cabal de esto porque se encontraba muy atareada verificando, en la libreta de préstamos, quién tenía tal o cual libro, o por qué no lo habían devuelto, o bien atendiendo estudiantes que solicitaban cambiar el libro.

Doc. “Entonces miren yo necesito estar monitoreando constantemente dónde están los libros que... que tengo prestados para que no haya ningún faltante, entonces por favor ustedes me van diciendo si lo trajeron si no para ir checando...”

Estamos frente a una actividad de lectura libre en la que la participación de la docente se ve reducida a la de gestora vigilante. Administra los libros y vigila que se lea. Entendemos que sería muy complicado hacer más pues sabemos que todo esto que registramos lo realiza con cuatro grupos, aparte de éste. Si acotara objetivos seguramente los resultados serían más visibles.

3.3 PARA QUÉ SE LEEN LOS TEXTOS LITERARIOS

El funcionamiento escolar de la literatura a través de prácticas de lectura observadas nos permitió describir y valorar los momentos de intervención pedagógica en su enseñanza y que no necesariamente tienen como finalidad educar literariamente. La tercera unidad de análisis: para qué se leyeron los textos literarios ha sido posible a partir de lo observado y de lo comentado por las docentes. Efectuamos un contraste entre los criterios explicitados y la práctica, un contraste que nos devela los criterios reales.

3.3.1 Cumplir con la prescripción curricular

Hemos tenido ocasión de ver cómo el currículum de Barcelona prescribe la lectura de cuentos y novelas de la literatura castellana y catalana, además de que en la orientación didáctica aparece la recomendación de leer textos que estén dentro de la literatura clásica juvenil o de los autores que escriben para jóvenes. Asimismo indica la forma en que toman los acuerdos en los centros educativos.

De este modo, el colectivo docente decide leer dos textos que responderían en principio a la prescripción y a la orientación, pero la forma de gestionar la lectura al interior del aula resultó no ser tan atinada y consideramos que lo señalado por Bombini respecto a que la intervención docente tiene que ver con la selección de textos cobra muchísimo sentido porque nos parece que en la selección es necesaria una implicación personal.

¿Hubo convencimiento de la docente en relación a los textos cuya lectura gestionó? Nos parece que no. Recordemos que su gestión se redujo a leer las obras sin hacer nada significativo con ellas, a pesar de que nos informó acerca de un criterio de elección que podría haber desembocado en una finalidad de lectura: establecer contrapuntos literarios. Hemos analizado ya las valoraciones respecto a esto. Una cosa es decirlo y otra efectivamente llevarlo a la práctica.

La manera de leer en la clase constituye la evidencia más palpable de que sólo se trataba de cumplir con un acuerdo y de este modo también “atender” tanto a la prescripción curricular como a la orientación. El criterio explícito y la práctica tal y como fue gestionada nos permite develar el criterio real.

Su gestión puso de manifiesto lo ajenos que resultaron para ella este tipo de textos. No se trata realmente de una selección o elección en la que esté implicada, no estaba realmente interesada en los textos cuya lectura en clase promovió y su dependencia al libro de texto terminó por configurar la práctica de lectura literaria asimilándola a su práctica educativa cotidiana.

3.3.2 Cumplir con el protocolo de lectura dispuesto en el manual escolar

Inv. ¿Estás de acuerdo con las actividades posteriores a la lectura que propone el libro de texto?

Doc. “En general sí, en general pienso que la comprensión lectora y las actividades que propone están bastante bien trabajadas, sí.”

El libro de texto de Ezquerro, Francisca e Isabel Gutiérrez-Gamero (2001): *Lengua Castellana 2* (ESO 1er ciclo), Barcanova, se erigió en la guía indispensable de la docente. La gestión de la práctica de lectura literaria terminó asimilándose al protocolo dispuesto. Nos parece importante describir la manera en la que este manual conduce la lectura de los fragmentos literarios con la finalidad de cuadrar la práctica docente con él.

Este manual está organizado a partir de lo que denomina unidades didácticas. Diez en total y una última que no recibe este encabezado y se intitula: La Literatura. Cada unidad cuenta con una portada y enseguida un fragmento literario.

En ningún lugar del texto encontramos la definición de unidad didáctica sustentada por el manual, pero al analizarlas nos percatamos de que la denominación es una denominación que no justifica, constituye un encabezado de fabricación pedagógica.

La diagramación de la página que presenta cada unidad conduce de *facto* la lectura que se efectuará y cómo deberá ser consumida. Como un primer recurso de análisis, que importamos del formato periodístico, encontramos que la portada está dividida en cuadrantes, a la manera de las planas que conforman un diario. Esta distribución toma en cuenta los movimientos oculares al leer un diario.

Generalmente, en estos casos, el globo ocular se dirige primero, al ángulo inferior derecho; segundo, al ángulo superior izquierdo; tercero, al ángulo superior derecho; y cuarto, al ángulo inferior izquierdo, es decir en zigzag.

CUADRANTE II

CUADRANTE III

Unidad didáctica

3



”La fuerza de Teseo era inmensa y el Minotauro estaba exhausto...”

CUADRANTE IV

CUADRANTE 1

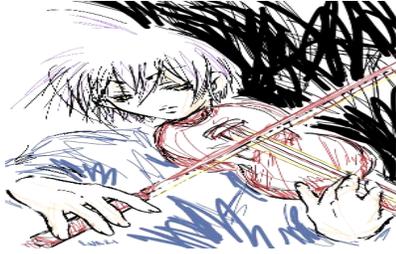
“¿Sabes quién era el Minotauro de Creta? En la lectura de esta unidad conocerás la historia de este terrible monstruo de la mitología griega, al que, según la leyenda, se enfrentó el héroe ateniense Teseo. Las narraciones mitológicas están llenas de fantasía y explican las aventuras de los dioses y los héroes de las antiguas Grecia y Roma; constituyen la base de nuestra cultura mediterránea, que es de origen grecolatino.”

Objetivos didácticos.

1. Identificar las características de los textos instructivos y predictivos.
2. Aprender a redactar textos instructivos y predictivos.
3. Consolidar el hábito de uso del diccionario.
4. Diferenciar las palabras homónimas de uso más corriente.
5. Reconocer y utilizar palabras diferentes con significados parecidos según el contexto.
6. Aplicar las reglas generales de la acentuación a las palabras con diptongo o triptongo.

Cuadro 8 (Ezquerro, 2001:49)

CUADRANTE II



“La pieza que toca, de la partitura de Bach, la ha ensayado cientos de veces...”

CUADRANTE IV

“La protagonista de la lectura de esta unidad es Fraenze, una chica de doce años que toca el violín. Un problema familiar y social que le atañe muy directamente la lleva a realizar una acción solidaria un poco especial...”

Cuadro 9 (Ídem, p. 69)

CUADRANTE III

Unidad didáctica

4

CUADRANTE 1

Objetivos didácticos

1. Expresar razonadamente la opinión personal sobre un tema.
2. Identificar las características propias de los textos argumentativos.
3. Diferenciar el concepto de familia léxica del de campo semántico.
4. Distinguir los rasgos de significado que agrupan a las palabras en campos semánticos.
5. Interpretar las connotaciones que se asocian al significado de las palabras.
6. Aplicar las reglas generales de la acentuación a las palabras con hiato.

Cuadrante 1.

En los objetivos didácticos no hay ninguno referido a lo que se pretende con la lectura de los dos fragmentos literarios que son utilizados como entrada a la unidad. Por lo que las actividades posteriores a la lectura no se articulan con el resto de las actividades correspondientes a los otros temas. Así, la denominación de “unidad didáctica”, en principio no es posible y por eso indicábamos que responde a un título de fabricación pedagógica. Recordemos que debe existir una secuencia de actividades estructuradas, ordenadas, articuladas. Pero lo que se realiza con el fragmento literario no se articula con nada posterior. Y tampoco está presente algún eje conductor entre los trozos que “abren” cada unidad.

Cuadrante 2.

Los grabados cumplen con la función de atraer la atención de los lectores. En el caso del *Laberinto de Creta* se trata de un grabado que representa la lucha de Teseo con el Minotauro.

En el caso de *Fraenze* es la foto de una joven que toca el violín en un parque. Tanto en un caso como en otro consideramos que cumplen con una función de guía en la interpretación de los textos en un solo sentido. Es decir, los estudiantes encontrarán en los textos lo que el grabado/foto muestra.

Cuadrante 3.

Sólo tiene la denominación y el número correspondiente.

Cuadrante 4.

El texto que da cuenta del contenido de la unidad es otro apoyo que conduce la interpretación unívoca de los textos literarios. Estamos hablando de los “(...) protocolos de lectura dispuestos en el objeto leído...” (Chartier, 1993:80, citado por Rockwel, 2005:13) Pero además, en el primer texto (cuadro 8) encontramos que leyenda y mito son usados indistintamente, como si se tratara de lo mismo.

En el segundo texto (cuadro 9) el problema familiar y social no es sólo que el padre no tiene trabajo, hay otras cuestiones que han propiciado un hogar desestructurado. Vemos aquí un primer indicio del protocolo de lectura impuesto al fragmento literario. “En cualquier material impreso se encuentra un perfil del “lector deseable” y un protocolo de lectura (...) la sucesión de páginas, los capitulares y subtítulos, cuadros o ilustraciones, pautan y marcan cortes en la lectura.” (Ídem., p. 16)

Por lo tanto, la división en cuadrantes no es gratuita, si atendemos a esta manera de leer el periódico nos percataremos que cuando el ojo llega al último cuadrante la

atención es menor. Así que hasta cierto punto en el diseño no importan estas “interpretaciones”.

3.3.2.1 La producción

Kuentz (1992: 34-65) propone tres niveles de análisis en ocasión del manual escolar que nos parecen pertinentes para mostrar cómo el protocolo de lectura dispuesto fue seguido por la docente durante las sesiones en las que se leyeron los fragmentos literarios y que hemos descrito. Este libro de texto estructura de manera muy conveniente fragmentos y actividades para conducir la lectura unívoca. El primer nivel se refiere a la producción, el segundo al discurso secundario y el tercero es denominado discurso terciario.

En el primer nivel hallamos a qué obedece la elección y tratamiento de los fragmentos literarios. En el segundo, cómo la serie de actividades responden a este abordaje y, en el tercer nivel el cierre de la interpretación con las actividades “recomendadas” o de “ampliación”.

Hemos dispuesto en tres cuadros estos tres niveles con los elementos de análisis pertinentes para cada uno, seguidos de la forma en que se corresponden las distintas categorías con los dos fragmentos que hemos tenido ocasión de ver.

- ✓ Condicionamiento de lo legible;
- ✓ El encuadre con las operaciones de recorte y
- ✓ La canonización se ubica en el nivel de producción.

Cada una de ellas contiene subcategorías que les explicitan.

La producción		
Condicionamiento de lo legible, apariencia de neutralidad	El Encuadre. Operaciones de recorte.	La canonización. Autores vs. No autores Consumible vs. No consumible Sagrado vs. Profano
<ul style="list-style-type: none"> • La diagramación de las páginas. El código ortográfico una creación reciente, la puntuación. 	<ul style="list-style-type: none"> • La censura del cuerpo: eliminación de lo “escatológico” y lo “obsceno”. 	<ul style="list-style-type: none"> • El montaje de los fragmentos articulado a los programas escolares.
<ul style="list-style-type: none"> • La traducción. 	<ul style="list-style-type: none"> • La fragmentación: sólo pasajes pertinentes. 	
<ul style="list-style-type: none"> • El museo imaginario del manual: los textos como objeto de museo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fragmento y esencia. “(...) el estudio minucioso de un ‘fragmento’ evita el conocimiento del todo orgánico.” (p. 42) 	

Este libro de texto es legible, por lo tanto neutral, no hay nada aparente que nos haga pensar que ostenta una posición respecto a la enseñanza de la literatura, pero la realidad no es así, pues en la medida que vamos desmenuzando todos los elementos nos percatamos de la propuesta literaria que sustenta.

- La diagramación impone una manera de leer, pues uniforma la presentación de los textos. Así que aparentemente todos son iguales y podrán ser leídos del mismo modo. Las unidades están presentadas de la misma manera: la portada que ya tuvimos ocasión de comentar y enseguida el fragmento literario con actividades de “comprensión” de la lectura y “expresión personal”. Entrecomillamos porque la concepción que el manual sustenta se pone de manifiesto en las actividades que propone.

- El texto es “traducido” (adaptado) para que podamos entenderlo, la lectura debe dar cuenta del contenido de manera literal y en sólo un sentido, las actividades para todos los textos son las mismas, es decir, un cuestionario para verificar la comprensión de la lectura y otra serie de actividades de la supuesta expresión personal.
- La elección obedeció a una propuesta literaria que ve a los textos como entradas estelares a las diferentes unidades, salas de un museo; pero sin ningún eje conductor que pueda hacernos pensar que su inclusión y secuenciación obedecen a una articulación. En realidad la pretensión quizá sea mostrar los distintos géneros literarios, pero en la última unidad que se habla sólo de literatura, desde los géneros, no se hace referencia a ninguno de los textos presentados.

Respecto al encuadre y las operaciones de recorte, la fragmentación de que son objeto los textos literarios posibilita que el protocolo de lectura se cumpla.

- Así, en el sentido de censurar el cuerpo cuyas mejores evidencias para Kuentz son la eliminación de lo escatológico y lo obsceno, en los textos que nos ocupan se dan de la siguiente manera, desde nuestro punto de vista:

En *El laberinto de Creta* la sugerencia de un final feliz de la pareja o no remitir al origen del Minotauro⁵⁸ corresponden al encuadre que el libro de texto está autorizado a presentar, sólo pasajes pertinentes que evitan el conocimiento del todo orgánico y que probablemente sería obsceno abordar, pensar.

En el caso de *Fraenze* la adaptación no nos da cuenta de una historia que nos presenta la irresponsabilidad, inmadurez e infidelidad de su padre, motivos por los cuales las abandona. Tocar el violín en la vía pública y la actuación de los policías no es lo más importante de la novela, pero así tenemos “fragmento y esencia”; el estudio detallado del fragmento no permite ver el todo, ni contextualizar lo leído.

En lo que se refiere a la canonización, Kuentz hace referencia a una concepción muy generalizada en relación al canon literario en términos de una lista de autores aceptados por la tradición literaria y que el manual escolar, generalmente decide respetar. De este modo no incluye a quienes considera no autores, lo que no es

⁵⁸ Recordemos que el Minotauro es hijo de Pasifae quien hizo que Dédalo construyera una vaca en la que se introdujo para saciar sus deseos de ser poseída por el toro de Creta que Poseidón había regalado a Minos.

consumible y lo que sería profano. Nos parece que planteado así resulta problemático seguir la línea de discusión porque al final ¿qué debe estar y qué no debe estar? Toda selección lleva implícita una exclusión. Más orientador resulta lo propuesto por Even-Zohar (v. supra) y en este sentido presentamos los diez fragmentos desde la Teoría de los Polisistemas y vemos cómo la inclinación editorial es hacia autores y textos canonizados, pero también hallamos textos periféricos, quizá en esta línea de estar a la vanguardia y responder a los requerimientos docentes (Colomer & Margallo, 1994)

POLISISTEMA LITERARIO EN EL MANUAL ESCOLAR

CENTRO

Moby Dick

(novela)

Herman Melville.

El laberinto de Creta

(mito)

cuentos de la mitología griega.

El modelo millonario

(cuento)

Oscar Wilde.

Oda al mar en

Odas elementales

(poema)

Pablo Neruda.

La gacela de la casa en

Lejos de África

(novela)

Isak Dinesen.

La prueba en El rey Arturo y sus caballeros

(novela)

Howard Pyle.

PERIFERIA

Flanagan 007

(novela)

Andreu Martín y Jaume Rivera.

Fraenze

(novela)

Peter Härtling.

Una viajera sin billete en

Historias policíacas divertidas

(obra dramática)

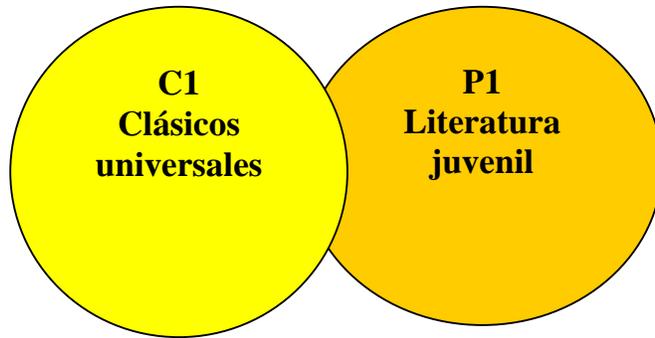
Wolfgang Ecke.

¡Socorro, se hunde la casa!, en

Los cuentos del mago y el mago del cuento

(cuento)

Joel Franz Rosell.



- La articulación con los programas escolares es notoria cuando recapitulamos los diferentes fragmentos que encabezan las unidades, pues responden a lo planteado en el programa de segundo de secundaria en relación a géneros literarios (*Diari de la Generalitat de Catalunya*, 2002). Encontramos fragmentos de novelas (cinco); un fragmento que corresponde al género dramático, otro más a un poema; dos a cuentos y alguno más a un mito. Además de que incluye clásicos juveniles (Moby Dick) y autores que escriben para jóvenes (Andreu Martín o Härtling, por señalar casos más conocidos). La articulación con el currículum no significa que esté abordado de manera conveniente. La propuesta literaria del manual consiste en presentar un texto distinto para cada unidad, pero recordemos que no se abordan en la última. Por otro lado, la docente tampoco aprovecha la situación. Nos referimos a la posibilidad de comentar los diez textos bajo el rubro de géneros literarios.

3.3.2.2 Discurso secundario en *El Laberinto de Creta*

En el discurso secundario nos encontramos con:

- ✓ los títulos,
- ✓ el encabezamiento,
- ✓ el sistema de notas paralelas,
- ✓ el cuestionario,
- ✓ las ilustraciones, en suma
- ✓ **el libro único**⁵⁹.

⁵⁹ Las negritas son nuestras.

<p>El discurso secundario</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los títulos (de fabricación pedagógica) desenunciación de los enunciados. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • El encabezamiento “(...) orienta necesariamente la lectura del texto, determina la recepción.” (p. 48) cumplen con un rol de “anclaje” con los cuestionarios posteriores. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • El sistema de notas paralelas 	<ul style="list-style-type: none"> - Evitan la recurrencia al diccionario, pues aseguran la inteligibilidad. - Anclaje del encabezado, carácter anónimo que asegura una “buena” lectura. - Preguntas en infinitivo que contienen la respuesta: sentido correcto del texto.
	<ul style="list-style-type: none"> • El cuestionario “determina cómo debe ser consumido el fragmento elegido, imponiendo un cierto ‘habitus’ literario” (p. 53) 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Las ilustraciones, su poder radica en que basta con mostrarlas para que surtan efecto similar al de la obra literaria. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • El libro único reúne todos los elementos necesarios para una cierta formación literaria. Evita cualquier otra lectura o consulta. 	

- Los títulos que encontramos en las unidades tres y cuatro, en relación a los textos literarios corresponden a los títulos de las obras literarias que se han elegido para estas unidades. *El laberinto de Creta* es efectivamente de fabricación pedagógica pues reúne bajo esta denominación dos historias que si bien son consecutivas, en la historia de la mitología no se narran así, indicábamos que el libro de Alicia Esteban lo presenta en dos apartados: *Un viaje a Creta* y *En el laberinto*.
- El encabezamiento “*El laberinto de Creta*” orienta la lectura y ancla con las actividades de “comprensión” de la lectura que van sólo en el sentido literal del fragmento presentado:

1. ¿Quién era el Minotauro de Creta? ¿Qué forma tiene?
2. ¿Dónde vivía encerrado el Minotauro? ¿Cómo era es lugar?
3. ¿En qué consistía el tributo que debía pagar Atenas al rey Minos? ¿Por qué tenía que hacerlo?
4. ¿Qué decidió hacer Teseo? ¿Por qué?
5. ¿Quién era Ariadna? ¿Por qué quiso ayudar a Teseo?
6. ¿Qué hizo Teseo al entrar en el Laberinto?
7. ¿Qué pasó cuando Teseo encontró al Minotauro?
8. ¿Cómo consiguió Teseo salir del Laberinto? ¿Cómo termina la historia?

(Ezquerria, 2001:54)

Como vemos estas preguntas no exigen mucho al alumnado, se trata sólo de reproducir en sus respuestas el contenido. Determina la forma en que debe ser consumido el fragmento literario de tal suerte que se convertirá en un *habitus* literario (v. Cap. I) porque los estudiantes se acostumbrarán a detectar sólo aspectos informativos en un texto de esta índole. Y recordemos que a esta propuesta está asimilada la docente. La concepción acerca de la lectura como transferencia de información es muy notoria pues los estudiantes son vistos como decodificadores del texto (Carrasco, 2006:27).

- El sistema de notas paralelas también es visible en este libro de texto: explicitación de vocabulario, algunos términos que da por sentado no serán entendidos por los estudiantes y de este modo evita recurrir al diccionario y efectuar cualquier otra consulta. El manual lo tiene todo, lo hacen perfectamente inteligible, materia de puro conocimiento sin intervención de los sentidos. Además, el encabezamiento anónimo, en el

sentido de que no sabemos quién está solicitando esta información, asegura convenientemente una lectura unívoca.

En general las actividades no están redactadas en infinitivo pero su diseño asegura la lectura en el sentido propuesto. La serie correspondiente a la Expresión personal está organizada en cinco partes:

La primera contiene una serie de frases de la lectura con tres opciones de significado, pero la consigna es que sólo una es correcta y va encaminada a destacar el enamoramiento de los personajes ¿realmente es esto lo más destacable?

9. A continuación tienes dos frases de la lectura con tres posibles significados. Indica cuál de las tres opciones es la correcta.

Su corazón había empezado a palpar más fuerte desde que le había visto llegar.

- a) Se sentía inquieta por lo que iba a hacer el joven ateniense.
- b) Se había enamorado de Teseo nada más verlo.
- c) Sufría del corazón por tener una salud delicada.

(Ezquerria, ídem.)

La segunda presenta de nuevo una serie de frases en las que encontrarán una palabra destacada y deberán subrayar un sinónimo de la lista que se les proporciona enseguida. Aquí la conexión con temas de lengua es evidente, se aprovecha el fragmento literario para repasar el tema: “El diccionario” que aparece en la unidad anterior, pero en donde sólo se da la definición de sinónimo de manera muy esquemática, “(...) son las palabras de significado similar...” (Ídem: 40) Una visión empobrecida del área de Lengua parece cobrar aquí lugar.

10. Lee las frases siguientes y selecciona el sinónimo que te parezca más adecuado de entre los que encontrarás entre paréntesis para sustituir las palabras destacadas en negrita.

- a) La hija del rey Minos era una **hermosa** joven llamada Ariadna (*bella, elegante, simpática*.)” (Ídem)

Recordemos que las actividades 9 y 10 son las que la docente elige para su realización en la clase, por lo tanto también le parece importante el “enamoramiento” de los personajes y la utilidad del fragmento para abordar cuestiones lingüísticas.

La tercera solicita escribir un resumen del texto bajo indicaciones precisas, pero de nuevo encontramos la guía de lectura correcta, unívoca. Esta actividad, quizá como ninguna otra, asegura el protocolo de lectura que el libro de texto dispone para este fragmento. Pero además es notoria “(...) la falta de coherencia al adoptar un criterio

general de organización, que intermitentemente, deja fuera la literatura (...) desdibuja el sentido de cada unidad didáctica.” (Colomer, 2004.48)

Esto es así porque precisamente esta unidad está organizada, alrededor de los tipos de texto, y el texto literario es uno más, por lo tanto está presente la tradición didáctica de tendencia textualista en la enseñanza de la literatura. (Ídem, p. 44), aunque en ningún momento el fragmento literario es recuperado por el manual.

II. Escribe un resumen de la historia de Teseo y el Minotauro teniendo en cuenta que ha de tener tres párrafos y que el segundo debe ser el más largo. A continuación te damos algunas indicaciones para ayudarte:

-1er párrafo: introducción

Situación inicial de Atenas y Creta. Aparición de Teseo y viaje a Creta.

-2º párrafo: desarrollo

Llegada a Creta de los atenienses. Festejos. Encuentro de Teseo y Ariadna. Entrada de Teseo en el Laberinto y lucha con el Minotauro.

-3er párrafo: conclusión

Salida de Teseo del Laberinto. Recibimiento de Ariadna y los jóvenes atenienses. Final.

(Ezquerria, ídem, p. 55)

Echamos en falta una caracterización propia del texto literario. Si recordamos la clasificación de los textos por función y trama de Kaufman y Rodríguez (v. Cap. I) la función de los textos literarios puede ser muy variada, no sólo informativa. Este texto pertenece al género del folklore, a los mitos y como tal obedece a una trama narrativa con función literaria, que puede también cumplir, con las funciones: informativa y apelativa, pero no trabajarle en su función literaria nos parece que simplifica la lectura.

La cuarta parte de las actividades de expresión personal se reducen a otra conexión con temas de lengua: los gentilicios.

“12. Los habitantes de Atenas son los atenienses. Escribe el gentilicio... de las ciudades o países siguientes: Creta, París...” (Ídem.)

La quinta solicita relacionar una columna en la que aparecen los nombres de dioses y semidioses con otra, en la que se explica de quién se trata. Sirvan como muestra dos ejemplos:

“Hércules	Divinidades que inspiran y personifican las artes en general (poesía, música, danza, etc.)
Poseidón	Diosa del amor y la belleza, hija de Zeus, que nació de la espuma del mar.” (Ídem.)

- Como es posible advertir esta última actividad se centra en el aspecto informativo que se le otorga al texto literario y que la docente también promueve, pues esta actividad también es señalada por ella para trabajar en clase. Todas las actividades sugeridas por el manual van encaminadas a una traducción literal del texto literario en las que no caben realmente “expresiones personales” como pretendidamente encabeza esta serie. Todo está controlado para que los estudiantes lean, “comprendan” y expresen el protocolo de lectura dispuesto.
- En relación a las ilustraciones recordemos que la forma en la que está diseñada la portada conducirá la lectura en el sentido previsto (v. cuadros 8 y 9). Así también en las páginas en las que aparece el trozo literario hallamos tres ilustraciones que “muestran” convenientemente lo que el texto “dice”.
- Todo se encuentra en el libro de texto: el fragmento, el vocabulario, las ilustraciones, las actividades. Una disposición que asegura “uniformar” literariamente a los estudiantes.

3.3.2.3 Discurso secundario en *Fraenze*

El título del fragmento corresponde al de la novela: *Fraenze*, por lo que en este caso no podríamos decir que es una fabricación pedagógica. Sin embargo, la adaptación sí está diseñada para la interpretación unívoca de la lectura.

- El aspecto social de denuncia atribuido a la literatura está bastante reforzado. En primer lugar, la fotografía de una joven de carne y hueso, con una mirada perdida, ausente, se encuentra en un parque y está tocando el violín.⁶⁰ En segundo lugar, todas las actividades de “comprensión de la lectura” y de “expresión personal” están encaminadas a ello. Enumeremos las actividades para señalar de qué

⁶⁰ Recordemos que la docente incluso comentó que se trataba de la protagonista.

manera la fotografía junto al título están perfectamente ancladas y propician la interpretación.

1. ¿Dónde está Fraenze al empezar la narración?
2. ¿Qué se dispone a hacer? ¿Está segura de lo que hace?
3. ¿Quién la ha acompañado hasta allí?
4. ¿Para qué toca el violín Fraenze? Escoge las respuestas adecuadas.
 - a) Para recoger algún dinero para su padre, que están sin trabajo.
 - b) Para llamar la atención sobre su situación familiar.
 - c) Para hacer reflexionar a la gente sobre el problema que representa no tener trabajo.
 - d) Para concienciar de que el paro nos afecta a todos.
 - e) Para deleitar al público con la música de Bach.
 - f) Para divertirse tocando el violín.
5. ¿Por qué los policías le impiden seguir tocando? Escoge las respuestas adecuadas.
 - a) Porque molesta a la gente.
 - b) Porque no tiene permiso para tocar.
 - c) Porque es menor de edad.
 - d) Porque impide el paso a la gente.
 - e) Porque allí está prohibido tocar.
6. ¿En qué partes del texto se aprecia que Holger es solidario con su amiga?
7. ¿Quién interviene cuando los policías se llevan a Fraenze?
¿Cómo?
8. ¿Por qué la actuación de Fraenze tendrá una publicidad mayor de la que ella había previsto?

(Ezquerria, ídem, p. 74)

Todas las preguntas implican respuestas controladas, en ningún caso se promueve la reflexión de los estudiantes. Las preguntas 4 y 5 sobre todo, al decidir por la opción múltiple, precisan que deben elegir la respuesta adecuada. Notamos que lo que más interesa destacar al manual es la conexión con la realidad. Todas las preguntas van encaminadas a referentes fácilmente identificables. De nuevo los cuestionamientos no exigen ningún esfuerzo al estudiante. La forma en que debe ser consumido este trozo propiciará también un *habitus* literario que busque factores “reales” en los textos literarios.

- El sistema de notas paralelas cumple la misma función que en el caso anterior: vocabulario.

En general las actividades, de la misma manera que hicimos ver, no están redactadas en infinitivo pero su diseño asegura la lectura en el sentido de denuncia social que venimos clarificando. Así, las que corresponden a la “expresión personal” que no son tal, tienen un grado de tutelaje mucho mayor que en el caso anterior.

Primero, el resumen solicitado tiene indicadores precisos de lo que debe contener.

“9. Escribe un resumen de la narración teniendo en cuenta que tiene dos partes claramente diferenciadas...te damos algunas indicaciones para ayudarte a empezar...”
(Ídem.)

Segundo, la atención minuciosa a este fragmento impide efectivamente ver el todo orgánico: la novela. La atención se desvía a una problemática social, el desempleo, en la que el texto sirve de pretexto para aplicarle un tutelaje mayúsculo a la recepción.

10. Fraenze se ha manifestado por medio de una frase no muy larga y que le ha costado mucho redactar: Toco por Johannes y por... ¿Qué otras frases hubiera podido poner que expresaran de otra forma la misma intención?
Escribe al menos tres.

11. ¿Crees que Fraenze tiene motivos para hacer lo que hace? ¿Qué repercusión crees que tendrá su acción?

Tercero, la conexión con temas de lengua hace su aparición nuevamente, pero ahora se trata de la nota periodística.

“12. Escribe el titular de la noticia que saldrá publicada por la periodista. Piensa en dos tipos: uno más objetivo y otro más sensacionalista.”

Y cuarto, es usado como pretexto para trabajar información acerca de instrumentos musicales de cuerda, una actividad de relacionar las definiciones de ellos con las ilustraciones que aparecen en la última parte de la página. Y solicitan también investigar la biografía de Johann Sebastián Bach pues es a quien *Fraenze* interpreta y que la docente comenta en ocasión de la segunda lectura efectuada a este fragmento.

13. La protagonista de la lectura toca un instrumento musical: el violín.
Relaciona las definiciones siguientes... con el instrumento correspondiente.

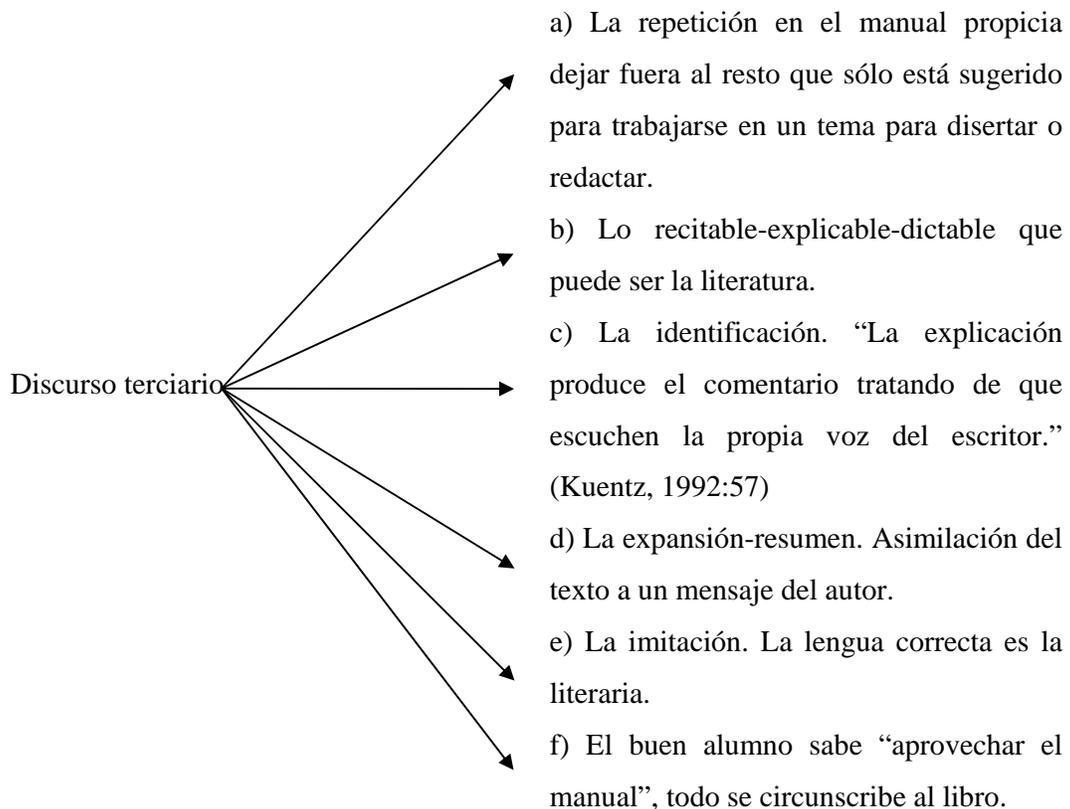
14. Fraenze toca una pieza de una partitura de Johann Sebastián Bach.
Recoge información sobre la vida y la obra de este célebre compositor....

(Ídem.)

- Nuevamente nos encontramos con que el cuestionario determina la forma en que debe ser consumido el fragmento literario. El protocolo de lectura dispuesto por el manual también se cumple con la práctica de lectura literaria que ya describimos.
- Las ilustraciones no sólo de la portada sino del resto de páginas en donde aparece el fragmento tienen la función de reflejar el contenido literal del trozo literario. Hallamos también tres ilustraciones.
- De la misma manera todo está contenido en el manual escolar, no se considera necesario recurrir al texto completo.

3.3.2.4 Discurso terciario

Para efectuar el análisis del discurso terciario también hemos elaborado un cuadro que condensa los elementos que lo definen, enseguida presentamos su correspondencia con los fragmentos.



Con todas las actividades desplegadas alrededor de los dos fragmentos que hemos tenido ocasión de comentar es posible llegar al discurso terciario que propone Kuentz y que abordaremos para los dos textos:

a) El manual escolar como vemos está organizado a partir de unidades didácticas no justificadas, pero cuya estructura se repite. Es decir cada unidad contempla los mismos elementos, el fragmento literario de entrada y las actividades posteriores a la lectura que están diseñadas uniformemente trátase del texto que se trate. En este libro de texto en particular no hallamos las actividades sugeridas que sí suelen comprender otras editoriales y que precisamente por ser sugerencias de manera general, los docentes hacen omisión de ellas.

b) Lo recitable, dictable, explicable que puede ser la literatura está justamente dado por las adaptaciones y mutilaciones que efectúa sobre los textos literarios, de este modo simplifica el contenido y conduce el consumo en el sentido que le interesa destacar.

c) El consumo de los fragmentos literarios en sentido unívoco pretende uniformar la interpretación y con esto la identificación con lo que el texto “dice” es susceptible de darse en todos los casos de lectura.

d) En este mismo sentido, elaborar los resúmenes de los textos leídos bajo consignas precisas tiende a hacer visible un supuesto mensaje del autor a sus lectores en una obvia manipulación de la recepción.

e) Escribir bajo los elementos indicados propicia así una imitación de la lengua literaria, pero no con fines artísticos sino lingüísticos. No olvidemos que los resúmenes que se solicitan están en una orientación textualista que usa los textos literarios para escribir bien.

f) Todo está contenido en el libro de texto y recordemos que quien cumple con la realización de todas las actividades será un buen estudiante para el profesor tradicional que sigue al pie de la letra los guiones de clase que cada lección le proporciona.

Bombini (1992) señala que

(...) la literatura se presenta como un saber académico, más o menos sometido a la lógica del aparato escolar en cualquiera de sus niveles, a partir de la que se realiza una operación de recorte de objetos (¿qué es lo enseñable?); un discurso apropiado para su transmisión (¿cómo se enseña?) y establecimiento de los compartimentos disciplinarios (¿dónde se enseña?).

(p. 10)

Así pues la literatura está instalada en la institución escolar y como tal tamizada por ella, por el currículum, por los materiales de apoyo y por la epistemología implícita del docente. Qué se enseña, cómo se enseña y dónde se enseña son cuestiones resueltas pareciera que de antemano.

El protocolo de lectura dispuesto en el libro de texto que hemos analizado se ha cumplido, de modo general, a partir de la práctica de lectura gestionada. La práctica educativa tradicional estructurada a partir del manual contribuye a la definición de la docente como gestora de lectura literaria en la medida que sólo vigila que se lean los fragmentos propuestos por aquél, pero sin que medie un análisis que nos indique una postura y un interés pedagógico-didáctico personal. Si no existe un deseo de intervención, que es el caso, la lectura literaria termina decidiéndola el manual escolar.

3.3.3 Incidir en la formación literaria

Incidir en la formación literaria es una de las finalidades perseguidas en el caso de la docente de Puebla, aunque no explicitada de esta manera. El hecho de haber elaborado un proyecto en el que tiene contemplados objetivos referidos a la lectura en general y la serie de actividades desplegadas en ocasión de la lectura de poemas nos parece que encajan con un objetivo de esta naturaleza.

3.3.3.1 Los poemas

La docente, en su proyecto (v. supra), menciona la lectura de poemas como parte de una estrategia pedagógica que conllevaría, creemos, al objetivo de lograr el descubrimiento del placer por la lectura, pero recordemos que se trata en realidad de un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas cuyo fin es un acercamiento real a la poesía, esto sin duda es un objetivo de educación literaria. La unidad didáctica “lectura de poemas” contribuyó en los aspectos básicos que dan a la lectura una importancia capital en la vida de los seres humanos: leer para tener acceso al saber, para apropiarnos de la lengua, para construirnos, para conocer otro lugar, otro tiempo, para conjugar la pertenencia a diversas culturas y para formar parte de círculos de pertenencia más amplios (Petit, 1999).

Estamos frente a un caso en el que la práctica educativa literaria es el eje vertebral de la práctica educativa cotidiana, pero además se acerca mucho a algunos de los principios necesarios para llevar a buen término una educación literaria: la

experimentación de la comunicación literaria, la implicación y respuestas de los lectores, la interpretación compartida y una actividad favorecedora de la lectura (v. Cap. I).

En las sesiones de lectura de poemas, todo aquello que de manera tradicional se erige como guía docente (el libro de texto, la clase magistral) queda absolutamente al margen para dar paso a una interacción docente/discente muy particular. Los estudiantes se acercan a la docente, comentan, bromean, ríen. Y ella, comparte lo que le gusta y propicia un acercamiento al género que le apasiona.

La implementación hecha por la docente en relación a lo prescrito por el currículum es muy singular y en primer lugar cumple con ella, pero los objetivos de su proyecto, con esta unidad de intervención pedagógica son viables:

❖ **Crear hábitos de lectura.**

En este caso la práctica de lectura en voz alta de los poemas bajo su guía incide en un modo de leer que da al lector un papel activo, no se trata de “prestar” su voz al texto sino de leerlo a partir de las propias emociones. No olvidemos que además se trata de un poema que el estudiante eligió bajo la consigna de que le hubiera conmovido.

El concepto de hábito, con esta gestión docente, comienza por configurarse en el sentido de “(...) interiorización de esquemas matrices que soportan las formas de actuación, de pensamiento o de clasificación.” (Chartier, 2000:197)

De entrada los discentes, en su mayoría, eligieron textos que efectivamente les agradaban, debían practicar la lectura para compartir este texto con su grupo, se generaron comentarios alrededor de sus lecturas. La elección y la disposición de la clase se constituyeron en un marco de acción e interacción efectivas.

Doc. “(...) Bueno yo les pido por favor a los que les falta, sigan practicando su lectura en voz alta y no dejen de imprimirle... yo sé que a veces el grupo inhibe, pero no dejen de imprimirle ese toque de sentimiento que es necesario cuando nosotros leemos en voz alta un poema.”

❖ **Establecer un espacio para la lectura no dirigida.**

Con este trabajo docente en particular la dirección fue muy sutil, pues creo las condiciones para que la lectura se efectuara de la mejor manera posible. Para cada grupo de lectores recordaba que la consigna era “silencio absoluto”. Con esto estaba propiciando una actividad favorecedora para la lectura.

❖ **Estimular el interés por la lectura.**

También en esto percibimos una gran motivación en la mayoría de estudiantes. Durante todo el período no dejaron de verse libros de poemas, de mostrar el elegido a algunos compañeros o bien, de solicitar el poema de algún otro lector que les había gustado durante su lectura. Así que el interés por esto era palpable.

❖ **Facilitar la libre elección de textos por medio de la autoselección (sic) de libros.**

La libertad dada a los estudiantes para llevar a la clase el texto poético que desearan resultó muy atractiva porque podían explorar diversos materiales y no ceñirse tan solo a lo que les ofrecía el baúl de lectura. Lo mismo hallamos poemas bajados de Internet como poemas de libros de texto de primaria o de libros editados por particulares que incluyen textos poéticos muy conocidos en el contexto escolar.⁶¹ También hubo poemas creados por los estudiantes, en un despliegue de emociones propias de la edad. Aquí es posible advertir la forma en la que la docente buscó que los jóvenes se implicaran y respondieran.

❖ **Formar lectores independientes que lean para su información y agrado personal.**

La mayoría de poemas fueron en realidad del gusto de los lectores, de las lectoras y esto constituye una fuerte contribución de la docente a la conformación de la personalidad de los jóvenes pues las lecturas se efectuaban dentro de un marco de respeto absoluto. Pero además, su propuesta de lectura debía compartirse y esto de algún modo se erigía como un reto a su propia interpretación. Aunque si bien es cierto no todos estaban en condiciones de explicar el por qué de su elección, leer frente a los demás era ya un principio para compartir.

❖ **Lograr el descubrimiento del placer por la lectura.**

Muchos y muchas estudiantes quedaron prendados de algún poema y con deseos de continuar leyendo así, por gusto. Nos parece que, en varios casos, efectivamente se descubrió ese placer que provoca un texto literario que habla de algo cercano y palpitante. Recordemos que el género lírico fue el predominante y dada la etapa “amorosa” por la que transitan los adolescentes, hallaron un modo de manifestar sus gustos, sus deseos, sus inquietudes. Se creó una situación que hizo posible experimentar la comunicación literaria.

⁶¹ Aún cuando ya indicamos la ligereza con la que algunos jóvenes actuaron respecto a sus fuentes.

Sin embargo, pocos estudiantes manifestaron las fibras emocionales que había motivado el compartir ese texto. Logramos anotar comentarios que nos parecen significativos pues nos permiten ver hasta dónde la docente está incidiendo en la formación literaria de estos jóvenes, al brindar la oportunidad de expresarse.

Algún estudiante señaló que su poema le agradó porque hablaba de la noche, otro más porque decía cosas del amor. Alguien más indicó que el poema que leyó le parece toca un tema muy profundo y que le agradó cómo dice las cosas. Otro más señala que le llamó la atención el estribillo “chiquilla triste”. Hubo una estudiante que leyó un poema denominado “amor de madre” y comentó que en la elección participaron su madre y su abuelita. Este hecho nos permite ver cómo esta alumna hace partícipes a sus familiares y cumple con aquello que Petit (1999) señala acerca de la conformación de círculos más amplios de lectura.

Además, en los comentarios solicitados al grupo alguna alumna señaló que la lectura de un poema debe ser pausada y no de corrido, pues uno de sus compañeros lo había leído así y no era correcto. También cuando la docente preguntó si habían mejorado las participaciones, el grupo respondió que sí, que un poco. ¿Por qué?, por el tema, por la forma, porque han estado mejor que las demás, han sido más cortas.

3.3.3.2 Los textos de la BA

La política educativa de México expresada en parte en el Programa Nacional de Lectura pretende que cada aula cuente con una biblioteca. Es decir, que un determinado número de textos esté disponible para los estudiantes. Esta finalidad ha sido posible a través de la implementación que efectúa la docente. En este sentido ha llevado a cabo una serie de acciones a través de su proyecto “Baúles de lectura” que hicieron viable no sólo la disposición de los materiales sino también el acceso a ellos. En principio en esta aula se lee para implementar el proyecto de carácter nacional y de acuerdo a su proyecto particular la docente pretendía:

- Crear hábitos de lectura.
- Establecer un espacio para la lectura no dirigida.
- Estimular el interés por la lectura.
- Facilitar la libre elección de textos por medio de la autoselección (sic) de libros.
- Formar lectores independientes que lean para su información y agrado personal.
- Lograr el descubrimiento del placer por la lectura.

A partir de la forma en que se desarrollaron las sesiones de lectura y de las recepciones efectivas (v. 3.4) podemos sugerir que tales objetivos fueron de difícil alcance, aunque se empeñó en propiciar ambientes de lectura y de este modo también incidir en la formación literaria.

➤ **Crear hábitos de lectura.**

Un hábito se define, de manera muy llana, como un modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición de actos iguales o semejantes. Esta definición se corresponde muy bien con la forma en que la docente gestionó la práctica de lectura en silencio los martes de cada semana dentro del aula, pues su intervención se redujo a administrar los libros.

Para empezar, la práctica de lectura en silencio señalamos no fue posible del todo. Factores externos e internos la afectaron negativamente. No obstante, los estudiantes se habituaron a estas sesiones, pero crear el hábito de leer implica muchas más acciones y un seguimiento de los pasos que sigue cada lector, cada lectora. Obviamente esto no era tan viable por las características del grupo y porque la docente, preocupada por cuidar el acervo, no está al tanto de lo que sucede con los lectores y sus progresos o retrocesos. Aunque mediante los préstamos intuye algunas cosas, no constituye información suficiente y dada la envergadura de la tarea que se ha propuesto no puede darse abasto. Sí hay varios alumnos que manifiestan que a partir de estas sesiones ellos leen, que antes no lo hacían, que ahora sí les gusta, pero tampoco es un indicador real, son sólo enunciados. En fin, la formación del hábito lector requiere tiempo, trabajo, esfuerzo y en un año escolar no sabemos si se ha logrado. Además de que el espacio escolar, por sí solo no lo hará, como hemos indicado en el capítulo I.

➤ **Establecer un espacio para la lectura no dirigida.**

Hacer funcionar el salón de clases como biblioteca es ya un hecho que al adolescente seduce por la posibilidad de romper la rutina escolar. Frente a las clases tradicionales, lo propuesto e implementado por la docente resultó atractivo y novedoso. Los estudiantes tenían la posibilidad de desplazarse por el aula con libertad para dirigirse al escritorio y elegir o cambiar el libro según su gusto, según su ánimo. Efectivamente la lectura no tenía ninguna guía. De manera general, los chicos, las chicas reparaban en los paratextos y a partir de allí decidían. Algunas ocasiones, las menos, había comentarios entre compañeros o con la docente. Quizá para empezar está bien, pero de nuevo veremos, en ocasión de la libreta viajera, que el auxilio de un mediador es importante en la recepción de los textos.

➤ **Estimular el interés por la lectura.**

Esto fue posible de advertir dada la circulación de textos. Efectivamente los estudiantes solicitan libros, los hojean y ojean, se los llevan a casa que es donde finalmente las lecturas se han realizado. Es importante el hecho de que los textos que más circularon fueron los literarios.

➤ **Facilitar la libre elección de textos por medio de la autoselección (sic) de libros.**

La manera en que se organiza la sesión posibilita la libre elección por supuesto. Se disponen todos los libros para que cada estudiante elija. Pero nos parece que la actividad responde a las confusiones acerca de la lectura literaria que enumera y comenta Colomer (2005, 40 y siguientes.). La lectura literaria ha ganado espacio en las aulas mediante un corpus que no contempla ya sólo obras canónicas, pero “(...) no se entiende muy bien qué relación puede tener esa actividad con la posibilidad de programar un itinerario creciente de aprendizajes...” (Ídem.)

En este sentido se presentan las disyuntivas:

- a) Leer o leer literatura. La docente promueve la lectura en general, no la lectura literaria en particular.
- b) Leer o saber literatura. De nuevo se trata sólo de leer y aunque los textos literarios son los que más circulan la docente no ha proyectado un modo de hacer que se propicie la frecuentación de la literatura, en términos de “(...) el uso normal de la literatura pasa por la participación subjetiva y gratificante en la comunicación propuesta por la obra y que las estrategias de análisis incorporadas por el lector se dirigen a enriquecer su interpretación *durante*⁶² la lectura.”(p. 48)

➤ **Formar lectores independientes que lean para su información y agrado personal.**

Esto resulta un objetivo muy ambicioso porque habría que hacer un seguimiento de los progresos lectores para verificar que se ha logrado formar a un lector, a una lectora autónomos. De nueva cuenta, consideramos que la actividad contribuye, pero no es suficiente. Formar lectores implica el diseño de estrategias puntuales con indicadores de logros. Y aquí tendría lugar también la disyuntiva de leer o saber literatura, pero en el sentido de

⁶² Cursivas en el original.

(...) saber como se hace, o sea, cómo se estructura una obra o cómo se lee un texto, no es un objetivo prioritario en sí mismo, sino un medio para participar más plenamente en la experiencia literaria, un instrumento al servicio de la construcción del sentido y de la resonancia personal de las lecturas. (p. 49)

Sólo si acompañamos a los lectores durante el camino estaremos en condiciones de contribuir a formar lectores independientes.

➤ **Lograr el descubrimiento del placer por la lectura.**

Este es otro aspecto de difícil calibración, los adolescentes requieren más atención y acompañamiento para formarse como lectores autónomos y ser capaces de descubrir el placer que proporciona la lectura. Este placer no puede seguir asociado a la idea de lo fácil, de aquello que no requiere esfuerzo, como atinadamente ha señalado Montes (1999) y no olvidemos que justamente en esta edad los esfuerzos no constituyen realmente un empeño. Además volvemos a las confusiones acerca de la lectura literaria. Aquí cobra sentido la disyuntiva de leer por gusto o leer por obligación.

El placer de leer o las lecturas por placer han sido tópico común en las instituciones escolares a partir de la década de los 80', pero la confusión estriba quizás, indica Colomer, en el hecho de asimilar un tipo de lectura de carácter privado a un tipo de lectura escolar, "(...) el placer designa la apropiación personal, mientras que la obligación de leer se sitúa en el terreno escolar de la utilidad." (p. 55)

La situación que se crea es complicada porque la idea del placer lector sigue siendo aquella que no implica esfuerzo, trabajo y, en este sentido la escuela tiende a banalizar el placer que proporciona una lectura esforzada, una lectura que nos reta en la construcción del sentido. Aquí cabe reproducir la concepción de la docente en relación a lo que considera como lectura literaria:

Inv. ¿Qué es la lectura literaria?

Doc. "Pues la lectura literaria es la eferente, la que se goza, la que se disfruta, la que te permite imaginar otros mundos, que posiblemente nunca vas a vivir, pero que te permite incluso recrearte, relajarte y... y pues es la de por placer ¿no? Al final de cuentas."

Nos parece encontrarnos con una confusión más, entre lo que es una lectura eferente y una lectura literaria. Al parecer para la docente son lo mismo, pero ni una, ni otra es motivo de acompañamiento para ella; dada la forma en que organizó las sesiones de lectura, los estudiantes tendrían que descubrir por sí solos el placer que les proporcionarían los textos literarios o no literarios. Y esto no es así de sencillo.

La lectura eferente es definida por Rosenblatt (2002) en términos de su etimología *effere* “llevar afuera”, en una oposición

(...) entre leer una obra de arte literaria y leer con algún propósito práctico.

En este caso nuestra atención se centra, de modo principal en seleccionar y abstraer analíticamente la información, las ideas o las instrucciones para la acción que perdurarán después de concluida la lectura. (Denomino a esta lectura eferente...). Una paráfrasis o un resumen de un texto de biología, una forma distinta de expresar el lenguaje técnico de una ley, pueden resultar útiles como el original... nadie puede, sin embargo, leer un poema por nosotros. Si ha de ser en verdad un poema y no sólo un enunciado literal, el lector debe tener la experiencia, debe “vivir a través” de lo que está siendo creado durante la lectura. (pp. 59 y 60)

Las sesiones de lectura tal y como se presentaron no brindaron la posibilidad de experimentar la comunicación literaria, ni de recomendar o comentar textos. Sus objetivos así son de difícil alcance como ya indicábamos, pero además la actividad adolece de las confusiones propias de la falta de programación de aprendizajes en la lectura literaria. Así no es posible incidir en la formación literaria de los adolescentes de un modo efectivo. De hecho cuando algún joven devolvía algún libro, lo único que la docente preguntaba era si había sido del agrado del lector o lectora y la respuesta general era que sí. Pero en muchas ocasiones los libros no habían sido concluidos, no habían sido comprendidos.

3.3.4 Entre la gestión y la mediación docentes

“Chartier (...) concibe la lectura como una práctica cultural realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer.”
(Rockwell, 2005:14)

Una de las cuestiones más interesante de la investigación fue el rol que cada docente desempeñó en la gestión de la práctica de lectura literaria. Precisamente el término gestión fue el que cobró relevancia frente al de mediación.

El diccionario de la Real Academia Española nos proporciona definiciones de estos términos que nos permiten redefinirlos en función de lo que nos interesa destacar.

La gestión es definida como la acción o efecto de gestionar. Gestionar significa hacer diligencias conducentes al logro de un negocio o de un deseo cualquiera. La mediación, en cambio, es la acción o efecto de mediar. Mediar proviene del latín *mediare*, llegar a la mitad de algo; interponerse entre dos o más que riñen o contienden procurando reconciliarlos y unirlos en amistad.

Esta última parte de la definición es la que nos interesa porque aplica a lo que entendemos por mediación en el caso de la práctica de lectura literaria: un proceso a través del cual se auxilia al lector incipiente a que un texto literario se convierta en un amigo. No partimos de la idea de que los textos literarios sean enemigos de los lectores, pero dadas las características de los adolescentes sabemos que resulta difícil, en la mayoría de casos, comprometerlos con una lectura por la serie de elementos que actualmente los rodean y atrapan.

La institución escolar no se presenta de manera contundente como un espacio alternativo al conjunto de distractores que hoy envuelve a los jóvenes y que no precisamente ayuda a formarlos. Es aquí donde creemos cobra relevancia la mediación docente en el sentido de tender un puente entre los textos y los lectores con la finalidad de contribuir a su formación literaria. El aula puede convertirse en un espacio de puestas en común, de análisis, de discusión de lecturas que exijan a los jóvenes leer para participar y compartir. Existen obras cuya lectura no resulta accesible a lectores inexpertos y la mediación se hace indispensable, o bien obras que aun cuando han logrado cautivar y han sido comprendidas es importante socializar para enterarnos de

que esto último realmente ocurre. La lectura es ante todo una actividad de carácter social.

Los textos que se eligen para leer y la forma de llevar a cabo su lectura dentro de dos aulas de secundaria hicieron posible llegar a una apreciación respecto al papel gestor vs papel mediador que las docentes desempeñaron y que determinaron, primero la lectura efectiva y, segundo, la recepción exitosa o fallida.

Para empezar, las dos docentes se convirtieron en gestoras y mediadoras en momentos precisos. Veamos primero los momentos de gestión y enseguida los de mediación.

La docente del aula A gestionó la lectura de textos cuya selección resultó del todo ajena a sus intereses. Se trataba de hacer diligencias para lograr el deseo de que los estudiantes leyeran y lo hicieron. La evidencia fue ésta: la lectura en voz alta. No podría decirse que no estaba cumpliendo con el acuerdo del departamento, pero sólo eso. La docente propicia una práctica de lectura literaria en la que cree y su rol de gestora resulta eficiente en este sentido. Pero leer un clásico de la manera que se leyó no auxilia a los incipientes lectores en la construcción de significados, en el pacto con la ficción, en la familiarización con este tipo de textos

La docente del aula B despliega una serie de actividades para la BA, pero su función es más de una administradora de bienes comunes que de la misma manera hace diligencias para conseguir que los jóvenes lean. Sus evidencias: las sesiones de lectura en “silencio”, la libreta de préstamos en la que consigna los libros que supuestamente leen en casa. Pero no está al tanto de los progresos lectores y de la manera que se está (o no) pactando con los textos. Ciertamente es que diez estudiantes (v. 3.4.2.1), al parecer, logran leer, pero el resto no. La participación de la docente durante las sesiones de lectura se vio reducida a la de gestora vigilante. Administra los libros y vigila que se lea.

En relación a la mediación, la docente del aula A sólo rozó la mediación indispensable en la lectura literaria en ocasión del fragmento de *Fraenze*. Su intervención no se encamina hacia la formación literaria de ningún modo; pero se destacó del resto de sesiones en las que su participación fue anodina.

En este caso propició un intercambio de experiencias personales que acercó a todos los lectores. Una lectura colectiva que derivó en una puesta en común respecto a temas de índole social, por demás interesante y en la que cada estudiante tuvo libertad para manifestar lo que piensa y siente. Aquí destacamos la decisión docente de elegir a

los estudiantes que leen mejor en voz alta para realizar la primera lectura, pues de este modo, se logra una lectura fluida. Este hecho posibilita su intervención posterior, en relación a la serie de preguntas que hace al grupo:

D: ¿Qué hace la chica de 13 años?

X: Toca el violín en la calle para que se acuerden de los parados, no le interesa el dinero sino que la gente reflexione sobre los parados.

D: ¿Qué sentirán los parados?

X: Decepción, no tienen dinero, pueden llegar a una depresión. No es lo mismo un niño sin trabajo.

D: Ella toca en la calle y ¿qué ocurre? ¿Cuál es tu opinión de lo que hacen los policías?,

X: Es una menor

X: Si no actúan así los policías, se llenaría la calle de músicos.

X: La forma en la que hablan los policías no es la correcta.

D: ¿Qué les parecen los músicos en las calles, les molestan?

X: No nos molestan, no son un peligro, está mal lo que hace la policía.

El texto ha posibilitado la reflexión sobre temas como el desempleo, los músicos en las calles, la policía, la política. Y vemos cómo, en las intervenciones, los discentes definen posiciones personales. Algunos están de acuerdo con retirar a los músicos de la calle, otros no. Todos cuestionan la actuación de la policía. Recordemos que cuando describimos esta sesión de lectura los estudiantes también hacen alusión a la brecha generacional en comentarios como aquél de que “el trato con la gente joven debe variar” o que el hecho de ser menor de edad exige un trato cuidadoso, diferente al que se da a los adultos y que la docente comparte información acerca de lo que sucede con los músicos o estatuas vivientes de las Ramblas (v. 3.1.4.1.2.2).

La práctica de lectura literaria atravesada por la oralidad resultó aquí clave como un elemento que abre las puertas a la mediación, aunque no logra entrar. La serie de comentarios que generó la lectura a partir de la “mediación” docente responden a un universo cultural común que posibilitó una auténtica interacción entre el texto y los lectores. Sin embargo, ya tuvimos ocasión de ver que la función social atribuida al fragmento forma parte del protocolo de lectura que el manual propone y que la docente cumple.

La docente del aula B en el caso de la lectura de poemas nos permitió verla como una auténtica mediadora, pues durante todas las sesiones en las que se llevó a cabo esta actividad propició la interacción entre los discentes, a partir de la lectura

realizada y del contenido del poema. Escuchó a los lectores, a las lectoras e hizo posible que se escucharan entre ellos también.

Las siguientes intervenciones se dieron después de que un alumno leyó el Soneto V de Garcilaso de la Vega.

Doc. "...quiero preguntar lo que siempre les pregunto, vamos a empezar por Víctor...¿qué fue lo que te llamó la atención de este poema que decidiste leer?

Víctor. "Bueno pues me gustó porque por ejemplo hablaba del alma y como hablan los españoles y puedes sentir algo..."

La interpretación compartida es la que tiene lugar aquí, pues la docente pregunta el por qué de la elección. El estudiante se conmovió porque el poema "habla" del alma y le atrae la forma en la que hablan los españoles, cuestiones que le llevaron a sentir algo. Notemos que precisamente señala que el poema le habla. Sentir, palpar con un texto clásico de un autor canonizado al que el joven se acercó por sí solo, sin imposiciones, sin batallas y logró perfectamente pactar con él, experimentó la comunicación literaria.

Doc. "A ver ahora quiero escuchar comentarios en relación al desempeño de sus compañeros, ¿algún comentario? Alguien quiere comentar cómo escucharon ahora la lectura de sus compañeros. Ya ha pasado el tiempo ya estamos en las últimas participaciones y creo que la gran mayoría ya experimentó lo que es estar allí al frente, entonces puede emitir un juicio o un comentario en relación a lo que ve, a lo que escucha y a este proceso que hemos estado ya como que llevando."

X. "Que casi no se escuchó porque la libreta se la puso en la cara."

Doc. "levantar un poquito la voz, acuérdense que les había comentado que el salón es así como que muy malo en su acústica ¿no? pero bueno ¿algún otro comentario?"

Estas indicaciones acerca del manejo de la voz en la lectura en voz alta además de imprimirle sentimiento fue una manera muy conveniente de motivar y despertar la inquietud por leer poesía, a pesar de las condiciones del aula, pues ya indicamos la serie de ruidos externos que la rodean. Así tenemos la actividad favorecedora de la lectura.

Veamos otra serie de intervenciones:

Doc. “A ver jóvenes vamos a empezar a trabajar con nuestra sesión de lectura de poesía...a ver a los que les toca el día de hoy...¡ay, ya está la cancioncita del gas! Bueno a ver Miriam, ¿vino? ¿Vas a pasar? Dulce también y... nada más. Nos colocamos de ese lado porque se escucha mejor para todos. Sale va...”

Doc. “Comentarios... ¿Ninguno? Bueno vamos a preguntarle entonces a Miriam ¿qué fue lo que te llamó la atención de la poesía, que dijiste ésta es la que quiero leer?”

Miriam: Me llamó la atención... me llamó la atención.... Me gustó.

Doc. Te gustó, bueno fue la única que leíste o leíste algunas más del libro?

Miriam: Algunas más, pero ésta me gustó.

Doc. Ajá y entonces fue la que decidiste elegir, muy bien; Dulce, ¿de dónde obtuviste tu poesía?

Dulce: de un libro de Pablo Neruda.

Doc. De un libro de Pablo Neruda, ¿significa que el poema es de Pablo Neruda?

Dulce: Sí

Doc. Muy bien, no se les olvide al inicio siempre mencionar quién es el autor ¿no? para que como que nos ubiquemos. Muy bien. ¿Y qué fue lo que te llamó la atención del poema de Pablo Neruda?

Dulce: Sus palabras, me identifiqué con él.

Doc. ¿Sus palabras, el lenguaje?

Dulce: Sí

El lenguaje de un poema suele ser a veces complejo y sin embargo esta estudiante se sintió atrapada por él, se trata de *Jardín de invierno*, (v. antología poética) efectivamente de Pablo Neruda. Vemos cómo la docente va propiciando que se manifieste el motivo de la elección. Al principio la chica sólo dice que le gustó, pero a partir de las siguientes preguntas se relaja e indica el porqué: sus palabras, se identifica con un poema que a simple vista consideraríamos no podría atraer la atención de una adolescente y, sin embargo, la musicalidad y las emociones volcadas son las que nos parecen han logrado conmoverla.

En esta sesión decide pasar una estudiante más que se llama Isvi. Destaca la intervención atinada de la docente, al concluir la lectura.

Doc. Muy bien, este...Isvi ¿de dónde obtuviste tu poema?

Isvi: Yo lo hice

Doc. ¡Ah, tú lo hiciste! ¡Ah, muy bien! Si se puede ¿en quién te inspiraste? (ríe, se manifiestan algunas bromas de compañeros) A ver Isvi ¿en qué momento de tu vida te sentaste y escribiste eso? O sea ¿Qué situación emocional estabas viviendo como para que produjeras este poema?

Isvi: Estaba muy feliz que supiera... que supiera una persona que la quiero mucho.

Doc. Muy bien Isvi, muy bien.

Como es posible advertir la docente motivó mucho a los participantes. Respetó sus elecciones y trató de que expresaran sus emociones. Buscó continuamente ligar emoción con poesía y nos parece una forma muy atractiva para despertar interés en los adolescentes, en el camino de la experimentación de la comunicación literaria. Sobre todo porque es uno de los géneros que casi siempre queda fuera de los contenidos programáticos, al menos en la función estética que la docente trabaja.

Las respuestas de los jóvenes fueron muy variadas. En más de un caso los estudiantes indicaban que había sido al azar o porque era un poema pequeño. Pero la intervención docente tampoco cuestionaba estas razones, insistimos que, al no forzar situaciones despierta inquietudes y respeta las decisiones de los jóvenes.

Doc. “A ver Daniel quiero que me comentes qué fue lo que te decidió leer esta poesía y no otras que posiblemente consultaste.”

Daniel: “Nada porque nada más empecé a ver el libro y fue la que salió.”

Doc. Ahora sí, dónde abriste el libro ¿ahí cayó? ¿Sí?

Daniel: Sí

Doc. “Bueno.”

La docente gestionaba la participación, buscando siempre comentarios constructivos para mejorar las intervenciones, pero nunca ejerció algún tipo de presión para que los estudiantes opinaran o hablaran. Señalamos esto porque en muchas ocasiones el grupo se quedaba en silencio, o bien porque algunos lectores no podían responder a las preguntas de la profesora y de manera muy hábil propiciaba intervenciones, pero cuando esto definitivamente no era posible, la situación no se forzaba, comentaba entonces que la intervención había sido buena.

Como hemos podido ver las docentes oscilan entre la gestión y la mediación, se desempeñan de un modo muy distinto, pero si están interesadas en algo en particular logran un ambiente escolar en el que la lectura de literatura acerca a las generaciones y posibilita pactos.

3.4 La recepción

Escuchar a los lectores, a las lectoras reales, en este caso adolescentes, resulta sumamente interesante porque avanzamos más en el contraste que hemos venido realizando entre lo que se lee, la forma de hacerlo y lo que realmente se busca con todo ello. En esta parte es en la que el círculo pareciera cerrarse, pues a partir de lo que los lectores comentan podemos saber el grado de influencia y logros de las situaciones descritas y analizadas.

Esta escucha se convierte en un desafío teórico y didáctico en la medida que nos enteramos de la forma en que los sujetos han construido significados o de la forma en que lo están efectuando y no siempre a partir de un acompañamiento, de una mediación. En realidad se les ha dejado solos y cada uno se ha apropiado de los textos del modo que le ha sido posible.

La estética de la recepción que describe un proceso receptor en términos de una reducción fenomenológica., formación de consistencia y de implicación del lector, nos permite advertir, en principio, la serie de dificultades que los lectores reales tuvieron con las lecturas. Es claro que cada texto literario tiene un lector implícito y si bien es cierto no se trata de que el real cuadre exactamente con aquél, sí será necesario que se aproxime para que esté en condiciones de construir un significado. De no ser así tiene lugar un consumo indirecto, en acuerdo a lo que postula la teoría de los polisistemas.

Dificultades en el proceso de recepción y un modo indirecto de consumir las obras literarias se hicieron patentes en los grupos de escolares.

Recordemos que diseñamos dos cuestionarios (v. cap. II) para aplicar a los dos grupos observados. El primero de ellos que corresponde al aula A nos brindó información en dos sentidos: a) la opinión de los textos leídos y b) la opinión acerca de la manera de leer en clase.

En el caso del aula B contamos con dos instrumentos: a) la libreta viajera que contiene textos producidos por los estudiantes en relación a las lecturas de los textos de la BA y b) el cuestionario que nos proporcionó información respecto a los textos (tanto de la BA como los poemas) que perduran en el recuerdo y que han sido también agradables.

Como una contribución mínima a la posible Teoría Empírica de la lectura que sugiere Bombini (2006) describiremos lo que estos lectores, estas lectoras hicieron con los textos. En el aula A destaca sobremanera la opinión respecto a la manera de leer en la clase; en el aula B sobresale el consumo cultural de la actividad de leer, más que la lectura misma.

3.4.1 La manera de leer y su impacto en el grupo de escolares. Aula A

El cuestionario (v. anexo 10) aplicado a los estudiantes tuvo la finalidad de conocer qué textos de los leídos durante el curso escolar perduraban en su recuerdo. Nos interesó sobre todo saber si *La vuelta al mundo en ochenta días* y *Cuentos de la Selva* serían tomados en cuenta y por qué. Así también preguntamos la opinión no sólo respecto a estos textos sino también a la manera de leerlos en la clase⁶³ de lengua y literatura castellana.

De un total de veintidós estudiantes, respondieron al cuestionario dieciocho.

En relación a los textos que se recuerdan, las respuestas arrojaron varios títulos de obras literarias leídas en otras clases, o por gusto personal;⁶⁴ pero sólo cuatro estudiantes mencionan a Verne y a Quiroga. Coinciden en los motivos para recordarlos: lecturas obligatorias y en el caso de la novela señalan:

“La vuelta al mundo en ochenta días porque tardamos mucho en acabarlo.”

La vuelta al mundo en ochenta días no fue un texto atractivo para los jóvenes, cual era la pretensión del departamento de lengua y literatura castellana (v. 3.1.2). De los dieciocho estudiantes sólo una de ellas comenta su agrado por el texto, el resto manifestó un total desagrado, nos parece incluso que terminaron detestándolo.

La serie de opiniones vertidas por los estudiantes las hemos agrupado en dos categorías que nos parecen pertinentes: valoraciones literarias y valoraciones generales. En la primera consignamos aquellas en las que los estudiantes son capaces de hablar de

⁶³ Recordemos que esta pregunta se hizo *in situ*, dado el despliegue de comentarios orales que los estudiantes comenzaron a verter cuando la docente nos dejó a solas con el grupo.

⁶⁴ *Somni de Tànger, Camps de maduixes, El diari de Zlata, Mecanoscrit del segon origen, Clots, L'illa del carrer dels ocells, Evaristo, Por los hijos lo que sea, Antología del panfletismo del PGB y CGT, Eldest, La fábrica de mentiras, Operació Nova Cork, El somriure del diable, La noche de la séptima luna, Memorias de Idhím II, Cien años de soledad, La reina sin espejo, 666 galaxias, Eragon, el diario de Ana Frank, Carta a un adolescente, L'altra cara de la veritat, Llàgrimes de quitrà, Som pap, L'Ibrahim, El alfabeto de las 221 puertas, Harry Potter, El cazador de sueños, Point blanc, El desert em panlava.*

la historia y su ritmo narrativo, aún cuando no les agradó; en la segunda encontramos comentarios sólo de desagrado.

Valoraciones literarias.

“Era buena, es lenta en las acciones, repetitiva; está llena de descripciones.”

“Novela interesante, entretenida, bien escrita, divertida.”

“Lenta y descriptiva” son dos adjetivos que se refieren al ritmo narrativo. Elementos que se consideran méritos literarios, en el análisis que efectúa Lluch (2003).

Globalmente, las primeras partes del viaje son narradas con rapidez mientras que a medida que se agotan los días el ritmo se ralentiza (...) el viaje se hace para el lector a quien se le ofrece una información que cumple dos funciones, hacer la cartografía de los países atravesados y crear realismo y verosimilitud en la novela (...) con descripciones. (pp. 140 y 143)

Este ritmo narrativo continúa Lluch obedece “(...) inicialmente a que fue publicado como una novela de entregas y que por tanto era necesario marcar una cadencia que enganchara para el capítulo siguiente...” (Ídem.)

El hecho es que precisamente estos elementos no son atractivos para los estudiantes. Al contrario son motivo de aburrimiento. Reconocen que se enfrentaron a un buen texto (seis estudiantes), pero no les gustó. Así pues algunos adolescentes valoran el texto, saben qué es un ritmo narrativo y son capaces de referirse a él aunque no usen el lenguaje metaliterario, pero justamente este ritmo no logra seducirlos.

Valoraciones generales.

“Muy larga, muy aburrida, pesada, poco interesante”.

“No me ha gustado nada. No sé por qué tiene tanta fama, porque es un libro aburrido, pesado, repetitivo... Es uno de los peores libros que he leído.”

Esto constituye la mayoría de las opiniones del grupo (diecisiete de dieciocho), simplemente no les gustó y difícilmente la recordarán con agrado, cuestión que nos parece peligrosa ya que en lugar de fomentar el gusto por la lectura de un clásico, vacunamos. Estamos frente a un texto que no convoca a estos lectores, por la historia, por la forma, por el lenguaje, por el horizonte que proyecta.

Los estudiantes se vieron enfrentados a un texto canonizado y sólo por ello se les obligó a leerlo, pero precisamente la obligación produce cierta predisposición, coincidimos con la opinión de que los clásicos existen “(...) para acercarse a ellos sin batallas, sin agendas, sin imposiciones de referencias previas (...) A lo sublime no

deberíamos añadir el desprestigiado discurso de las academias universitarias, nuestros abanderamientos e inclinaciones de uno u otro lado.” (Horno Delgado, 1998:147)

La obligación de leer un texto de esta índole, como vemos, no ha dado buenos resultados y la práctica de lectura tal y como se llevó a cabo, nos parece, contribuyó a este rechazo. La manera de leer en clase es reprobada por diecisiete de los dieciocho estudiantes y fue motivo de amplios comentarios. En ocasión de la novela de Verne, algunas estudiantes sugieren incluso que quizá su desagrado se deba precisamente a la manera de leer.

“La verdad es que no me gustó nada. Quizás sea un libro muy bueno, pero lo encontré demasiado aburrido, con demasiadas descripciones, sin emoción alguna. Además, la lectura de éste en clase, duró demasiado, nunca avanzábamos y eso contribuye mucho en mi opinión sobre el libro.”

“No me ha gustado porque no es del tipo de libros que me gusta leer, y además la leímos en clase y se hizo muy pesado.”

“Mal, es caro y no se puede leer en clase porque nos hacen leer de pie en la pizarra y hay gente que lee muy lento.”

Consideramos así que además de la novela, la manera de leer influyó poderosamente en el rechazo a un texto de este tipo. Cuando describimos la práctica de lectura literaria comentamos las epistemologías implícitas, la dependencia al libro de texto como elementos determinantes en la gestión. Además también establecimos la correspondencia entre la manera de leer gestionada por la docente y la manera de leer de los griegos, pues sólo se trató de “oralizar” el texto de Julio Verne.

“No me gusta la manera de leer en clase porque es muy incómodo, y si estás de pie media hora, acabas cansado y desconcentrado y te pierdes, no prestas tanta atención...” (Clara)

“Es la peor manera de leer posible, tendríamos que leer por nosotros mismos.” (Héctor)

“No me ha gustado nada la manera de leer en clase porque leer de pie cansa mucho y me parece innecesario, no me gusta tener que estar de pie media hora esperando a que me llegue el turno. No me gusta dedicar toda la hora a la lectura porque el tiempo me pasa muy despacio y me aburro mucho.” (Lidia)

“La forma de leer en clase no me gustó nada, porque la profesora nos hace salir a la tarima seis o siete personas y nos tenemos que quedarnos cerca de media hora de pie, en la pizarra, sin poder apoyarnos en la pared. No es que no me guste por vergüenza (porque eso se supera), sino que no me gusta porque al final de clase estoy muy cansada.

Leer en clase parece un castigo.⁶⁵ (Ana)

Cobra así muchísimo sentido otro comentario en relación a lo que se está inculcando con esta práctica en particular “(...) Cuando se enseñan las bellas letras lo que en realidad se enseña son buenos modales, forma de ser. El profesor de letras, desde esta perspectiva es un profesor de compostura, inculca un comportamiento social.” (Kuentz, 1992:61)

Recordemos que la preocupación de la docente era la postura, la voz, la expresividad, en suma lo que ella considera leer bien. Los estudiantes debían permanecer de pie, rígidamente, sin moverse. Nos parece que con su práctica lo que realmente hace es tratar de inculcar un “buen comportamiento”, buenos modales. Pero con esto “(...) Una vez terminada la clase ya no se leen los clásicos, pero el alumno aprendió un cierto tipo de lectura...” (Ídem, p. 64)

Cuentos de la Selva en cambio, resultó ser aceptado de un modo más que conveniente por la mayoría de los estudiantes. Como ya indicamos respondieron al cuestionario dieciocho estudiantes, sólo cuatro de ellos manifestaron un desagrado abierto, dos lo consideran muy infantil y uno más, sangriento. Así que se trata de siete jóvenes que no disfrutaron la lectura, pero el resto, once estudiantes señalan que fue un texto afable. Este hecho nos proporciona elementos para reiterar una sugerencia que hacíamos en la tesis de maestría (Trujillo, 2002) acerca de que la didáctica de la literatura en secundaria ofrece mejores resultados si los textos son cuentos breves. Dado el perfil adolescente actual determinado por un contexto informático, los textos no extensos adquieren relevancia. Con esto no queremos decir que se lean sólo este tipo de textos sino que resultan ideales para ir generando interés, abonando el terreno para una recepción más comprometida y acertada.

Precisamente la brevedad, que se trata de relatos cortos, son los elementos bondadosos que los adolescentes resaltan para indicar su agrado. A continuación mostramos un cuadro en el que aparecen las diferentes opiniones vertidas. En la primera

⁶⁵ Las negritas son nuestras.

columna colocamos aquellos comentarios de desagrado, en la segunda y tercera los que opinan favorablemente, pero en esta última colocamos dos interpretaciones de carácter social efectuadas a partir de lo que el texto les propone.

Al parecer, *Cuentos de la Selva* resultó ser una buena elección para interesar a los adolescentes en la lectura.

Valoraciones		
Desagrado	Agrado	Agrado más interpretación
“Lo mismo que La vuelta al mundo en ochenta días.”	“Me han gustado porque los cuentos son entretenidos y las historias están muy bien. Aparte no se me han hecho pesados porque no son muy largos.”	“Estaba bien, hablan sobre responsabilidad, inconciencia...me pareció muy interesante.”
“No los entendí demasiado bien. No me parecían claros, ni con principio, ni final.”	“No lo sé muy bien porque sólo lo he leído una vez. Pero está bien porque está formado por diferentes historias cortas y no te puedes cansar de él.”	“Los relatos de Cuentos de la Selva me gustaron porque eran pequeños relatos y tenían un segundo sentido.”
“Es bastante cansado porque a diferencia de otros libros en éste te tienes que ubicar en historias diferentes muchas veces y es cansado.”	“Sí que me gustó porque es más finito y mucho más divertido.”	
“Mucho mejor que La vuelta al mundo en ochenta días, pero tampoco era muy interesante porque era muy infantil.”	“Sí que me ha gustado porque el libro era más divertido y más corto.”	
“Para mi gusto son demasiado cortos los relatos del libro. También parecen demasiado infantiles.”	“Es bastante entretenido en general, pero es bastante fantástico, aún así, me gustó.”	
“Es muy sangriento porque cuando a un animal le pasa algo, lo describe mucho.”	“Me gustaron porque son divertidos y son breves.”	
	“Son cortos pero algunos son divertidos.”	
	“Los que he escuchado, porque no tenía libro, me han gustado.”	
	“Divertidos pero muy cortos.”	

3.4.2 El acto de leer como pronunciamiento social (*habitus* literario).

Aula B

“El país que practica el culto de su literatura es un país donde nadie o casi nadie lee.”
(Sollers, 1992:69)

La exploración de la recepción de los estudiantes del aula B fue posible a partir de los textos producidos y consignados en la libreta viajera y por el cuestionario aplicado (v. anexo 11). Lo que encontramos en la libreta viajera para empezar, nos parece que cuadra muy bien con la realidad de nuestro país. La lectura adquiere el estatus de culto y basta con manifestarse a favor de ella para sentirse parte de un universo lector.

El dotar de libros a las aulas no es sinónimo de que se lea más, la docente que observamos tiene una disposición especial por eso ha implementado de manera muy entusiasta el Programa Nacional de Lectura en lo que se refiere a las BA y merece un reconocimiento, pues su labor no fue nada fácil. Sin embargo, no escapa a una práctica cultural de sólo enunciación, en la medida que es una gestora de prácticas de lectura de los textos de la BA.

3.4.2.1 La libreta viajera

La docente solicitó a los estudiantes redactar, en la libreta viajera, reseñas de los libros concluidos con un comentario recomendando su lectura. La libreta viajera es un documento que circuló regularmente en el grupo, estaba considerado como el más importante para la evaluación del proyecto de la docente. Pese a esto, no efectuó un seguimiento de los textos que los estudiantes produjeron. Cuando tuvimos ocasión de volver, hacia el final del curso, nos encontramos con que la libreta viajera no había circulado más porque se había extraviado. La encontraron ya cuando el curso concluía, así que lo consignado por los estudiantes se reduce a lo que presentamos en el anexo y a cuyo análisis procedemos.

La circulación de este documento fue totalmente libre, el estudiante que lo solicitara podía escribir. Sin embargo, escribir reseñas fue una consigna que no estuvo del todo clara y la docente no tuvo tiempo tampoco de leer los textos producidos por los estudiantes.

Nos parece también que existe cierta confusión en la misma docente respecto al tipo de texto desea que produzcan sus estudiantes. Durante nuestra estancia en el aula la docente nos comentó que la reseña era básicamente la consigna de escritura, después que en realidad se solicitaba sólo un comentario y finalmente en la entrevista que le hicimos refirió lo siguiente:

Inv. ¿Por qué escribir una reseña en la libreta viajera?

Doc. “Bueno es que no era precisamente una reseña. Yo soy de la idea que... no esperaba que los alumnos leyeran para entregarme un producto, que en este caso podía ser una reseña, un comentario, un reporte de lectura. Entonces la primera consigna cuando empezó a circular la libreta viajera fue que los alumnos escribieran qué libro estaban leyendo y un comentario breve sobre la primera impresión que les estaba causando, de antemano se sabía que en las primeras hojas... este... más bien que el alumno estaba en las primeras hojas del libro y que el comentario que escribiera en relación a eso iba a ser muy breve, muy poco porque pues no habían avanzado suficiente en la lectura, pero ahí ya me decían si les había enganchado o no el libro, si les había gustado o no, en fin ¿no? Comentarios diversos. En un segundo momento la libreta circuló con la intención de que los alumnos me escribieran un comentario sobre un libro que hayan terminado, comentario para que ellos me dijeran si les había gustado o no, si les había llenado sus expectativas o no. Hubo incluso personas que no les gustó el final porque sus expectativas eran distintas, diferentes, entonces tampoco era precisamente una reseña. Después hubo un tercer momento en donde sí efectivamente era una reseña y la intención era de ver cómo los alumnos se habían apropiado del texto y la capacidad que ellos tenían para cuando menos dar a conocer el argumento y la historia ¿no?...”

Aparentemente había un plan a seguir en la gestión de la escritura, pero difícilmente siguió los pasos que nos indica y esto fue notorio en los textos de los estudiantes y que la docente desconoce. La primera consigna consistía sólo en comentar el libro que estaban leyendo para saber si era de su agrado o no y de este modo saber si les había enganchado, nosotros nos preguntamos ¿para qué? ¿Cómo controlaba entonces si la lectura se había concluido? ¿De qué manera forma lectores autónomos si su solicitud se reduce sólo a que le comenten cómo les va?

La segunda consigna al parecer ya exigía la conclusión de la lectura, pero también el objetivo era sólo saber si les había agrado, si había llenado sus expectativas, de nuevo nos preguntamos ¿para qué? En el caso de que los textos no sean del agrado de los estudiantes ¿cómo se proponía intervenir?

Finalmente la tercera consigna, nos informa, sí se trata de una reseña.

Durante el período de nuestras observaciones estos tres momentos no fueron visibles. Desde nuestra entrada al campo la consigna dada a los estudiantes respecto a lo que se esperaba de ellos no quedaba clara y en sus producciones textuales nos percatamos de esto.

Doc. “Está ahorita circulando la libreta viajera, pero solamente va a circular a los alumnos que ya tienen terminado cuando menos un libro... porque el primer libro ya está registrado, lo que yo quiero que registren son segundas o terceras lecturas...”

¿Qué significa registrar las lecturas realizadas cuando la consigna de escritura es ambigua? Para empezar, una reseña requiere cierta disposición discursiva que los jóvenes desconocen y que la docente no ha abordado. Una reseña es un texto periodístico que pertenece a los géneros de opinión. Reseñar implica haber comprendido el texto para estar en condiciones de extraer lo esencial y así recomendarlo. Los estudiantes han escrito pero no precisamente reseñas. De hecho, tampoco comentarios.

Escribir representa para los adolescentes un reto y si no les proporcionamos apoyo en un primer momento, difícilmente podrán hacerlo. La consigna de escritura consideramos debe ser lo más clara posible, con la finalidad de que los textos producidos cumplan con ciertos requisitos.

Entendemos

(...) consigna como metáfora (...) tiene algo de valla y algo de trampolín. Como obstáculo, la propuesta de escritura ofrece “restricciones retóricas” necesarias (...) para conducir a la *inventio*, la imaginación (...) Como trampolín, la consigna brinda “pretextos” suficientes para disparar la invención y permitir a quien la resuelve que pueda ingresar sus saberes culturales y sus experiencias a partir de un trabajo imaginario.

(Frugoni, 2005:85)

Si la consigna de escritura contiene restricciones por un lado y pretextos para escribir por el otro, puede tener éxito, pero nos parece que los estudiantes no están habituados a escribir textos de esta naturaleza y tampoco ha habido algún tipo de práctica con la docente. Los jóvenes cumplieron en la medida de sus posibilidades y aquí cobran relevancia los conceptos de apropiación y táctica.

Primero: “(...) el concepto de apropiación de Chartier resulta clave pues la entiende como la pluralidad de usos, de la multiplicidad de interpretaciones, de la diversidad de comprensión de los textos...” (Chartier, 1999:9, citado por Rockwell, 2005:20 y ss.)

Segundo: “La concepción de táctica explica la diversidad de apropiaciones de los bienes culturales comunes en situaciones asimétricas.” (Ídem, p. 28)

En una primera aproximación a los textos que los estudiantes produjeron nos pudimos percatar de que en general la lectura de los textos de la BA no se concluía. Así mismo encontramos algunas resistencias de lecturabilidad y, de manera muy destacable, un posicionamiento social respecto a los libros y la lectura. Los textos literarios ya señalábamos son los de mayor circulación.

Escriben 47 estudiantes y de éstos 35 se refieren a textos literarios.

En el siguiente cuadro concentramos los resultados del análisis. La libreta había circulado anteriormente, por lo que dividimos lo consignado por los alumnos en dos partes. Una que corresponde a los meses de noviembre y diciembre (2005) y, la otra, al mes de febrero (2006), cuando se supone ya estarían en segundas o terceras lecturas concluidas.

LIBRETA VIAJERA					
1ª. PARTE. ESCRIBEN 47		2ª. PARTE. ESCRIBEN 18			
LECT. CONCL	LECT. NO CONCL	LECT. NUEVAS CONCL.	RELECTURA	LECT. ANT. CONCL.	NUEVAS LECT. NO CONCL.
19	28	8	1	5	4

En la primera vuelta de la libreta, de un total de 50 estudiantes, escribieron 47. De éstos, sólo 19 concluyeron la lectura y 28 no.

En la segunda vuelta hallamos que sólo 5 estudiantes de esos 28 concluyeron la primera lectura, el resto ha abandonado el libro. Supuestamente, se iniciaría la lectura de otro libro, pero si nos fijamos son sólo 8 estudiantes que han concluido una nueva lectura y 4 que están en ello.

Los estudiantes escriben, pero en su mayoría, en acuerdo a lo que la docente nos informó sólo consignan si el libro está siendo de su agrado o no, pero veremos que las valoraciones no se sostienen porque la lectura no se concluye y tampoco se está comprendiendo, en varios casos. Si efectivamente al iniciar la circulación de la libreta la consigna fue que sólo escribieran si les gustaba o no el libro estamos frente a una tarea

poco sería que no termina por incidir en una formación literaria y sólo “anima” a la lectura, en una actividad más de carácter festivo en la que los adolescentes terminan escribiendo cualquier cosa.⁶⁶ La docente no pudo llegar a gestionar la escritura de reseñas porque no siguió los pasos que nos indicó. De este modo los comentarios que nos encontramos en la libreta viajera informan vagamente de lo que han avanzado, pero muchas veces no se sabe ni qué libro están leyendo. Nos encontramos con 8 textos que no permiten saber a qué libro se refieren los estudiantes.

No obstante, hallamos que treinta y cinco estudiantes opinan acerca de los textos literarios que han leído. Encontramos 4 parejas que han leído el mismo texto (*Refranes Populares de México, Antología del Cuento Chino, Capitanes intrépidos, En la oscuridad*) y un trío (*El león y el perrito y otros cuentos*). Una alumna de este trío ha leído otro texto más (*Garra de la guerra*).

En el siguiente cuadro registramos la serie de textos literarios sobre los que encontramos comentarios (por llamarles de algún modo) en la libreta viajera. En la primera columna está el nombre del libro, en la segunda el número de lectores que ha tenido y en la tercera, indicamos si la consigna de escritura fue o no atendida. Para efectos de nuestro trabajo decidimos considerar como consigna atendida aquellos textos que dan cuenta de que efectivamente la lectura ha sido concluida, aunque no se ajuste precisamente a una reseña. En este sentido, con la finalidad de un análisis puntual de los diferentes textos escritos por los estudiantes decidimos efectuar una división en recepciones exitosas, en proceso y fallidas, pues de este modo tenemos un panorama más claro acerca del proceso de recepción de cada adolescente.

Nos encontramos también en los escritos que recomendar el texto para que sea leído por alguien más, en muchos casos se efectúa a partir de un número de estrellas asignado al libro. Cinco significaba altamente recomendado. Pero no todos los estudiantes hicieron esto.

⁶⁶ Y llenando con dibujos las hojas.

LIBRO	Lec tores	CONSIGNA CUMPLIDA	LIBRO	Lec tores	CONSIGNA CUMPLIDA
<i>El buscapleitos</i>	1	No	<i>Capitanes intrépidos</i>	2	No/no
<i>Teatro escolar representable</i>	1	No	<i>¡Así es la vida Carlota!</i>	1	No
<i>Refranes populares de México</i>	2	No/no	<i>Las mil caras del diablo</i>	1	No
<i>Cuentos mexicanos</i>	1	No	<i>El corsario negro</i>	1	Sí
<i>Un crimen secundario</i>	1	No	<i>Poesía clásica</i>	1	No
<i>Relato de un naufrago</i>	1	No	<i>El lunático y su hermana Libertad</i>	1	No
<i>Cuentos de la primera vez</i>	1	No	<i>En la oscuridad</i>	2	No/No
<i>Cuentos latinoamericanos</i>	1	No	<i>El cristal del miedo</i>	1	Sí
<i>Antología del cuento chino</i>	2	No/No	<i>Creatividad teatral</i>	1	Sí
<i>Drácula</i>	1	No	<i>Los mejores relatos de terror</i>	1	No
<i>Cuentos de Canterbury</i>	1	Sí	<i>Atrapados en la escuela</i>	1	No
<i>Sueños en el umbral</i>	1	No	<i>Canciones de amor y dudas</i>	1	Sí
<i>Retrato de un adolescente manchado</i>	1	No	<i>María cumple cien años</i>	1	Sí
<i>Poemas</i>	1	No	<i>El león y el perrito y otros cuentos</i>	2	Sí (los dos)
<i>La cazadora de Indiana Jones</i>	1	Sí	<i>Garra de la guerra</i>	1	Sí

Diez estudiantes cumplen con la consigna, el resto (25) escribe de cualquier modo, porque tiene la libertad para hacerlo y el deseo.

En los diez comentarios que hemos extraído vemos información respecto a que el texto, al menos ha sido concluido. Algunos efectúan un resumen y otros emiten alguna opinión. Se han apropiado a su manera de los textos leídos y la táctica empleada para llevar a cabo esta apropiación se manifiesta en la opinión vertida, aunque no en los niveles que desearíamos, es decir, que pudieran darnos cuenta realmente de cuál fue su progreso lector. La apropiación y la táctica puesta de manifiesto informan que han logrado leer un texto literario en “(...) una multiplicidad de maneras de leer [que] subvierte la aparente uniformidad de sus contenidos y formas.” (Rockwell, 2005:28)

No obstante, cabe la posibilidad de considerarlas recepciones exitosas. Esta consideración parte del hecho de que nos dimos a la tarea de leer el corpus y en los

comentarios de los estudiantes encontramos algunos indicios que nos permiten apreciar la conclusión de la lectura.⁶⁷

Recepciones exitosas

Cuentos de Canterbury

“Mi libro se llama “Cuentos de Canterbury”. Esta historia es una obra cómica, además es muy divertida en su forma de expresar lo que dice. Así que me gustó mucho, pero quisiera cambiarla para conocer otras más.” (Erika)

Este texto no resulta nada sencillo de leer, pero el comentario nos permite ver que la estudiante lo ha captado bien en general, pues efectivamente se trata de una obra de carácter festivo.

La cazadora de Indiana Jones

“Yo he leído el libro la cazadora de indias y me gustó porque trata de una chica que no le gusta cómo se viste y la obligan a vestirse con ropa de sus antepasados. En la escuela le hace burla pero conoce a un chico, Jorge, que le gusta y son buenos amigos y hasta el final de la historia la chica se había convertido en una adolescente y su mamá la deja que se vista como quiera, con ropa de moda en esa época y Jorge su amigo se vuelven novios. Me gustaría que lo leyeran porque es una historia muy interesante y que algunas personas no les gusta como se visten. Recomiendo que lo lean. Le doy 3 estrellas.” (Ma. Estela)

Cabe señalar que esta estudiante hizo un primer comentario en la libreta viajera en el que se veía que no entendía muy bien de qué iba la historia. Ya en el segundo, que es el que reproducimos, ha logrado comprender. Nos habla esto de haberle dado su tiempo al texto para lograr la comprensión. Aunque se equivoca en el nombre de la novela y en su discurso omite ciertos detalles importantes, advertimos que en esencia ha conseguido pactar con el texto.

El corsario negro

“El sol está triste porque la luna está cansada y ojerosa pero luego ella brilla y saca su esplendor y ilumina el cielo oscuro y fría oscuridad tan fea y lúgubre”. Esto es un poema de mi corazón lo que me llevó a escribir esto es el libro de El corsario negro. Una historia de amor y de intriga, te llega una sensación de aventura y muchas emociones muy poderosas. El sabio es sabio si no tiene corazón.” (Nayeli)

⁶⁷ En el banco de datos consignamos todas las lecturas con comentarios amplios acerca de lo que los textos proponen y nuestra opinión respecto a las posibilidades de lectura con los adolescentes.

“Yo le voy hablar de tres libros que son fantásticos e interesantes. Primero le voy hablar del Corsario Negro. Se trata de tres hermanos que eran piratas y otro capitán mató a dos y el tercero quiere vengar a sus hermanos y de ese momento empieza a desatarse varios sucesos y son muy interesantes. Empiezan esos sucesos, poder, desamor, injusticia, amor y matanza. Al Corsario Negro le doy 5 estrellas.” (Nayerli)

El caso de esta alumna es muy llamativo, quedó absolutamente prendada de la novela, le dio motivos para escribir un poema. Sardi (2005) dice

(...) cuando un estudiante produce una narración de imaginación a partir de la lectura de un corpus de texto no sólo aparecen en la escritura conceptos vistos en los textos leídos a través de determinados sucesos narrados sino también se presentan saberes que posee el alumno y, por otro lado, se establecen relaciones con la experiencia personal de quien escribe y con temas de su interés.” (p. 116)

La estudiante tiene una disposición particular hacia la poesía y conectó muy bien este interés con la historia romántica del *Corsario Negro*, éste durante sus navegaciones contemplaba la luna, hablaba con ella, de ahí que en el poema de Nayeli la luna sea el motivo principal. También está la actividad de lectura de poemas, en la que esta estudiante participó de un modo muy entusiasta, ya que la poesía es un género literario que nos parece la ha atrapado.⁶⁸

El cristal del miedo

“Bueno empezando les digo el libro sí es interesante, pero no tanto. Este trata de: que era una chava que vivía con su papá, él no la dejaba salir mucho tiempo y nunca salía. Su mayor temor era que siempre se quedaba encerrada en su casa, cuando decidió irse a trabajar a una casa en la que se fue vivía un hombre. Él se dedicaba a hacer cadenas con las que tenía un secreto, él le ponía sus mayores temores de las gentes del pueblo hasta que un día unos señores fueron por su cadena y la muchacha no permitió que se lo llevaran pero ellos se la llevaron y al ponérsela, los 3 hermanos se murieron. Entonces todo el pueblo fueron a buscar al señor y lo querían matar, entonces el señor le enseñó a la muchacha a hacer las cadenas y así el señor podría morir tranquilo pensando que alguien iba a seguir con esa. Por eso yo le doy 4 estrellas”. (Andrea)

Esta alumna elabora un texto en el que efectivamente cuenta la historia completa, lo que nos indica que concluyó la lectura, pero no la sedujo. No obstante,

⁶⁸ Esta alumna, una vez familiarizada con nuestra presencia en el aula, nos comentó que había leído la novela tres veces y que volvería a hacerlo.

cumple con la consigna de reseña, al menos en términos de efectuar un resumen y recomendarlo dentro de sus posibilidades.

Creatividad teatral

“Mi libro se llamaba Creatividad teatral. Es un libro muy bonito. Es como si estuviera actuando porque te explica todo sobre tu vida de cosas cercanas que nosotros no nos damos cuenta de lo que pasa. Por eso yo te invito a leer éste y otros libros para ser más inteligente. **Los libros son la sabiduría de la vida. Cuida los libros, valora los libros.**” (Silvia Vargas)

La adolescente se interesó en él, precisamente porque es una etapa en la que se es torpe en los movimientos ya que el cuerpo cambia. La serie de ejercicios que el libro trae posibilita una desinhibición, tan necesaria en esta edad.

María cumple cien años, retratos memoriosos de los amigos de María Izquierdo

“Sólo les quiero comentar del libro que acabé de leer que es “María cumple 100 años”. Este libro es una pequeña biografía de una famosa pintora que se llamó María Izquierdo. Les recomiendo el libro y yo como amante de la lectura de libros como éstos, de imaginación como los de Harry Potter que también les recomiendo.” (Mayra)

La estudiante se autonombra “amante de la lectura” y nos parece que no tuvo ningún problema con el texto, porque además se trata de una obra muy breve. Destaca su otra recomendación: Harry Potter, pues es evidente que aprovecha el espacio de escritura para manifestar las otras lecturas que ha realizado fuera del contexto escolar.

Canciones de amor y dudas

“El libro que estoy leyendo experimenta emociones, sentimientos, hasta me hacen vibrar y reírme de la emoción y hasta llorar. Yo siento que este libro es un gran tesoro y que si lo abrimos más, nos podemos llevar una gran impresión. Las canciones son música, pero también letra, palabra que expresan sentimientos y son capaces de emocionar. En este libro se empiezan a sacar diversas emociones y sentimientos que tienes guardados en tu corazón y en tu alma. Un comentario, si ustedes chavos leen este libro y no sólo éste sino otros libros de poemas, ustedes van a ver cómo los poemas son románticos que hasta se pondrán a recordar lo que vivieron y pasaron con sus novios. **Recuerden que la lectura es lo más emocionante de un libro.**” (Angélica)

La estudiante ha disfrutado la lectura, ha vibrado con y a partir de ella. “Las palabras que expresan sentimientos y son capaces de emocionar”, este comentario globalmente nos parece una evidencia de cómo la alumna ha logrado experimentar en alguna medida, la comunicación literaria y es capaz de recomendarlo para recordar a los

novios. Su referencia a los poemas en el sentido de que son románticos pone de manifiesto la edad por la que atraviesa y su inclinación hacia este tipo de textos.

El león y el perrito y otros cuentos. Garra de la guerra.

“El libro que yo leí se llama el león y el perro (y también) garra de la guerra. Esos dos libros leí y me pareció que los 2 libros están bien. El de garra de la guerra habla de que hay que cambiar porque en vano se están matando por el país.” (Saraí)

La adolescente reaccionó favorablemente a la convocatoria del texto de Gloria Fuertes en relación a los horrores de la guerra y su sinsentido. No comenta nada preciso respecto al primero, salvo que está bien. Sin embargo, hemos considerado la conclusión de ambos textos porque se trata también de obras breves que al reunir palabra e imagen resultan ágiles durante la lectura.

El león y el perrito y otros cuentos

“Hola, soy José Luis. A mí me tocó un libro que te deja volar la imaginación. Se llama El león y el perro. Es un libro de cuentos muy interesante. Se los recomiendo.” (José Luis)

“Para empezar el libro que estoy leyendo es muy interesante por lo cual a mí me gusta leerlo. El libro se llama el león y los perros. Se trata de puros cuentos, algunos están chistosos y algunos aburridos o no les entiendo. Pero me gusta cómo está expresado, sobre todo de los animales. Se los recomiendo mucho.” (Brenda)

Consideramos que el éxito de este texto se debe precisamente a su brevedad y a las ilustraciones. Los adolescentes, en general, se sienten atraídos por textos de rápida lectura, que no sencilla. Podemos ver que aún estos textos requieren para algunos lectores cierta orientación. Brenda no entendió algunos relatos, pero le gustó la forma de expresión.

Recepciones en proceso

En los comentarios siguientes es posible advertir que la lectura no está concluida, a pesar de que algunos así lo indican.

Las mil caras del diablo

“¡Hola! Mi libro se llama las mil caras del diablo, es un libro interesante porque habla del diablo. Este libro me gustó porque no sólo yo lo leí sino también mi familia y todos mis primos. Este libro familiar lo podemos leer todos nosotros. Bueno me despido.” (Pablo)

El comentario no nos permite saber si efectivamente el texto se leyó, mencionar que habla del diablo pues no es un gran indicio. Destaca sí el señalamiento de que lo han leído miembros de su familia, pero tampoco sabemos si esto es cierto.

Los mejores relatos de terror

“Lo que he leído me ha interesado un poco, pienso que debería haber un poco más de libros para leer. Me ha llamado mucho la atención el libro de terror que he leído. Me gustó mucho porque me gustan los miedos. No le temo a la noche ni a nada y también a la muerte. Quisiera que hubiera más libros de terror en el salón para conocer más.” (Jorge)

En este caso se pone de manifiesto lo que Egan (1999, citado por Frugoni S., 2005:90) denomina

(...) romantización de la experiencia que constituye el modo de imaginar adolescente. La preocupación por los límites y los extremos, por los actos más extravagantes, valerosos o crueles, la importancia del asombro, el patrón del viaje heroico y, fundamentalmente, la presencia del terror (...) son aspectos fundamentales de la imaginación adolescente...”

El estudiante es capaz de indicar que él no le teme a nada, pone de manifiesto una actitud valiente y consideramos resulta un reto leer este texto si es que efectivamente ha alejado sus miedos. Pero sobre todo destaca que ha conectado con el texto en la medida que tiende a externar cuestiones personales a partir de la lectura, en un rol de lector probablemente implicado, pero no queda claro si la concluyó.

Atrapados en la escuela

“Yo me llamo Alejandra y me gusta leer mucho. Hasta ahorita el que más me ha gustado es Atrapados en la escuela porque tiene muchas historias muy interesantes que parecen muy reales. Les recomiendo mucho este libro. Yo le pongo 5 estrellas.” (Alejandra)

Aparentemente el libro está concluido, pero tenemos dudas al respecto. No todos los relatos que conforman esta antología “parecen” reales y hay dos textos en particular que pueden ofrecer dificultades para su cabal comprensión.⁶⁹ Mencionar sólo que han estado interesantes no es un indicio suficiente para evaluar la recepción.

Relato de un naufrago

“El libro que me gusta y estoy leyendo se llama Relato de un naufrago y es de Gabriel García Márquez. Me encanta porque habla cada uno de sus momentos que estuvo en un barco. Esta historia también se basa en amor y tragedia. El libro es algo muy interesante, me encantó.

Los libros son muy importantes.” (Isvi Berenice)

“Cómo estás, hola. Yo te recomiendo leer el libro viajes de un naufrago de Gabriel García Márquez. **Leer es lo mejor.**” (Isvi Berenice)

⁶⁹ *Callar a la niña* de Jordi Soler y *La gran piedra en el jardín* de José Agustín (v. banco de datos).

El texto de García Márquez es un relato muy fluido que cautiva desde las primeras líneas. Los comentarios de la estudiante no van más allá de apreciaciones muy generales, sin embargo consideramos que es posible el avance en su lectura sin problemas.

Teatro escolar representable

“Mi libro se llama Teatro escolar Representable, volumen II. Este libro me pareció muy infantil ya que tiene diversas obras de teatro aunque no lo he acabado de leer, lo siento aburrido pero espero que con el tiempo me guste. Yo antes tenía el libro del fabuloso mundo de las letras, ése lo cambié porque estaba algo aburrido y este cuando lo vi me gustó ¡y mucho!, pero ahora que lo estoy leyendo como que no me gusta pero lo será. Espero que me guste. Me gustaría leer un libro de terror o de la naturaleza de México. Este libro lo agarré porque me gusta el teatro. Espero y haya libros de música porque me encantaría leerlos. Gracias por escucharme. **Los libros son el arte de nacer**” (Ma. De Lourdes)

Manifiesta abiertamente que el texto no ha cumplido sus expectativas, pero que continuará su lectura. Aunque le gusta el teatro, preferiría otro tipo de textos. Nos parece que este libro está más dirigido al docente con la finalidad de que monte algunas obras, ya que en segundo año el género dramático es un contenido programático. Estar al tanto del corpus de lecturas resulta indispensable para estar en condiciones de sugerir qué libros leer o sólo consultar.

Refranes populares de México

“Hola, yo les quiero platicar sobre mi libro, él se llama Refranes populares de México. Les quiero platicar sobre él porque tiene de todo, tiene versos de todo, puedo decir que es el mayor libro para mí. No sé para ustedes yo pienso que todos os libros son buenos porque cada uno tiene muy buena información el mío es el mejor de todos. Este libro me gustó mucho, muchísimo yo no lo cambiaría por nada porque un libro es todo para el ser humano. **Un libro es uno de tus mejores colegas.**” (Juan Carlos)

“El libro que estoy leyendo se trata de los refranes y dichos con su respectivo significado. Algunos son interesantes y divertidos y están ordenados alfabéticamente. Algunos refranes no los entiendo pero para eso está lo que significa. Hay de varios tipos, de borrachos, de hombres y mujeres, de músicos. Como uno que dice “al mal músico hasta las uñas le estorban”. Creo que es todo lo que he visto en el libro que me tocó.” (Eulogio)

En el primer caso el discurso sobre la lectura, su valor y la importancia al libro son lo destacable. En el segundo, parece que el chico ha logrado interesarse en el texto y va avanzando en su lectura. Hasta un refrán le ha quedado grabado. Este texto

idiosincrásico de la “mexicanidad” resulta interesante precisamente por esto y los alumnos son los que más se interesan en leerlo.

Un crimen secundario

“El libro que yo estoy leyendo se llama Un crimen Secundario y por lo poco que llevo leído me parece muy importante. El libro que leí primero nunca le entendí aunque ya llevaba el primer tema no le entendí, estaba un poco revuelto y porque no tenía cosas interesantes. El libro que ahora estoy leyendo es divertido, si le entiendo y sus textos están muy bien explicados. Me gusta como está expresado, me parece que está muy interesante, en cuanto a sus textos. Me interesaría leer otro libro más importante que a lo mejor lo puedan leer mis papás o tíos.” (Brenda)

La novela le parece interesante y divertida, así que consideramos avanza en la lectura sin muchos problemas. El señalamiento respecto a encontrar un libro que pueda leer con sus familiares es llamativo porque nos indica que al parecer la lectura es punto de encuentro en casa, pero habría que preguntar a Brenda a qué tipo de texto se refiere.

Antología del cuento chino

“Bueno mi libro se llama Cuentos chinos. Es una antología muy interesante ya que lo de la parte oriente y todo eso de Japón me gustó. Esos cuentos son los que tenemos que oír en una gran parte de español. Les recomiendo el libro ya que tienen muchas cosas interesantes. También hay cosas de imaginación y así por lo mismo cosas muy enredadas, pero comprendiéndolo se le entiende mejor.” (Mayra)

“Yo he leído varios libros, todos ellos muy interesantes. El que ahora estoy leyendo se trata de cuentos chinos y es muy interesante ya que tiene muchas moralejas. Se los recomiendo a todos ya que está lleno de aventuras y cosas un poco locas. **Cuida los libros son tan importantes como tú.**” (Sandra)

La primera estudiante tiene algunos problemas para pactar convenientemente con los cuentos chinos, pero avanza y sugiere una lectura colectiva, seguramente porque le gustaría compartir sus opiniones o dudas. La segunda alumna sólo nos lo recomienda y dice que está interesante, pero además que está lleno de aventuras y cosas locas, esto nos permite ver que efectivamente ha leído parte de las historias pues en cada una de éstas hallamos casos insólitos.

Drácula

“Bueno antes que nada mi libro se llama Drácula y me gustó porque es una historia muy interesante y tiene que ver con la Historia, además la lectura es muy importante en la vida diaria, al leer te sientes como si estuvieras en el lugar de la lectura y es una sensación tan padre que hasta de empieza el gusto de leer, bueno esto es lo que siento y seguiré leyendo.” (Daniel)

Si la lectura se concluyó estaríamos frente a otro caso de romantización del que habla Egan (v. supra), pero como vemos el comentario no es muy transparente en ese sentido. Aunque sí deja ver que las descripciones de la novela en particular lo transportaron a Transilvania. De cualquier modo lo que más pesa es la declaración a favor de la lectura. La historia de Drácula se ha convertido en un clásico a partir de su tratamiento en el cine. La novela es epistolar y tiene infinidad de descripciones, estos hechos no dejan de inquietarnos en relación al proceso de recepción de que es objeto. Se requeriría algún acercamiento a Daniel para enterarnos de cómo va recibiendo la historia.

Poemas

“Mi libro se llama Poemas. Es muy bonito por los poemas que trae y muy importante, divertido, amoroso. Es muy misterioso por las palabras desconocidas. Es bonito a pesar de que no trae dibujos, sólo trae biografías de los inventores de los poemas y son divertidos.” (Carlos Alberto)

En este caso no sabemos exactamente a qué libro se refiere, pero destaca la observación que realiza acerca de que no trae dibujos y aún así le parece divertido, cuestión que nos permite advertir cómo su proceso de lectura va por buen camino. Aparte de que le parece misterioso el que contenga palabras desconocidas.

Capitanes intrépidos

“El libro que me tocó me ha servido de mucho con él he vivido maravillosas cosas como leer su historia de los viajes en barco, esto me agrada porque es maravilloso andar en el mar, ves todo muy bonito y la historia que contiene este libro me parece agradable ya que la lectura me parece a veces un poco aburrida. Prefiero leer leyendas e historias.” (Marcelino)

“Me dediqué por ver el nombre de mi libro que se llama “Capitanes Intrépidos”. Un título un poco raro, ya que la historia trata de un viaje que le van a hacer a un muchacho que quiere que lo lleven a Inglaterra para ver a su padre que desde hace tiempo no lo veía. Él, o sea, Glend, el nombre del muchacho, viajaba con su madre, una madre que quería tanto a su hijo que le daba harta plata, pero éste no la aceptaba, ya que su madre se la mandaba a su madre para que ella se la gastara, pero era tan generosa que se la daba a su hijo. La historia de Glend empieza así cuando decide trabajar en la comarca con los del barco. Ninguno le quiere dar trabajo porque dicen que es un muchacho de segunda mano y no merece trabajar con ellos y le falta mucho. Y muchas cosas interesantes que él tendrá que descubrir. Creo que este libro es interesante y como me falta por terminarlo porque tiene 200 páginas habrá algo más interesante de lo que ya leí.” (Gabriela)

La novela de Kipling resulta atractiva en principio para los jóvenes, pero difícilmente la concluyen. En el primer caso notamos la contradicción en el estudiante, le parece agradable, pero aburrida. En el segundo, la joven narra muy bien la primera parte, pero el nombre del personaje no es Glend. Así pues de nuevo consideramos que la guía es indispensable para despertar interés para continuar leyendo. Y si no es así, recordemos aquello de acercarse a los clásicos sin batallas. Quizá éste no es el mejor momento para leer a Kipling.

Lecturas de Poesía Clásica, de la Edad Media al Siglo XIX,

“El libro que me tocó se llama Poesía Clásica. Este libro me gustó ya que yo leo mucho la poesía y espero acabar el libro ya que necesito las poesías. Adiós, cuidense.” (Dulce)

El comentario de Dulce nos informa acerca de que la lectura no ha sido concluida, que ella lee mucho, que debe terminarlo y sobre todo manifiesta una necesidad que creemos se conecta con la unidad didáctica de lectura de poemas que tuvimos ocasión de analizar y comentar.

En la oscuridad

“El libro que estoy leyendo se llama En la oscuridad, se me hace muy interesante. Trata de una niña que está perdida y se encuentra con niños de la calle que fueron abandonados, todo esto comenzó por una ocasión que la niña salió a buscar a su mamá y así comenzó toda la historia. Este libro está muy interesante.” (Janet)

“Para mí el libro En la oscuridad es una gran historia ya que cuenta que una niña estaba en su casa con su mamá, pero su mamá no quería a su hija y un día le dijo que iba a ir al mercado a comprar un kilo de arroz y jamás regresó. La niña se encontró a una chavita llamada Doca y ella la llevó a su casa, pero ahí pasaron muchas aventuras con otras chavitas que también vivían ahí y una niña llamada Batala murió dentro de esa historia por su enfermedad. Aún me falta mucho por leer pero este libro está muy interesante y no quiero cambiarlo. Adiós y hasta pronto.” (Angélica)

Las alumnas manifiestan que van avanzando en la lectura, pues narran parte de la historia de un texto muy particular. Desde nuestro punto de vista, se trata de un texto ágil con tintes testimoniales, nos parece que esto último es lo que hace posible no abandonarlo y comprenderlo sin muchos problemas.

Recepciones fallidas

Los casos siguientes nos parecen de recepción fallida sólo que en dos niveles. Los primeros cuatro estudiantes realizan comentarios muy vagos o se manifiestan a favor de la lectura, del libro, pero no hay indicaciones de que los textos se hallan leído. Además, precisamente estas obras (v. banco de datos) nos parece que ofrecen dificultades a lectores inexpertos. Ya en los últimos casos, también cuatro, advertimos una recepción fallida desde el arranque, pues lo que comentan no corresponde con la propuesta de la obra.

Los textos que han ofrecido dificultades a los estudiantes no están precisamente dentro de lo que actualmente consideramos como literatura juvenil, pero es patente que en la selección se parte de criterios adultos acerca de que son textos que podrían ser leídos por la juventud, no obstante, la mediación resultaría indispensable para lograr una real comprensión y compromiso de lectura en los muchachos.

Cuentos latinoamericanos

“Hola me llamo Coral Anahi y el libro que estoy leyendo me gusta mucho a pesar de que unos lo han cambiado. Este cuento se llama Cuentos latinoamericanos. Este libro incluye 6 cuentos de los más célebres y son escritores de nuestro continente. Este libro me gustó mucho aunque son 6 cuentos me gustó mucho. **Los libros son lo máximo.**” (Coral)

Se pone de manifiesto el consumo cultural acerca de la importancia que tiene el saber que se trata de escritores importantes, pero la lectura de los cuentos no ha existido.

La serie de cuentos de esta antología presentan historias que no resultan sencillas de comprender ya que el marco principal de la acción corresponde a situaciones propias de la vida adulta.

Cuentos mexicanos, antología

“Hola, el libro fue muy bueno con las historias, un excelente autor, está muy bien explicado, a mí me pareció que se organizaron bien para hacer un buen libro con excelentes palabras, muy bien expresado, a mí me pareció un buen libro un excelente libro.” (Christian)

El comentario que hace Christian no nos informa absolutamente de nada, en relación con el texto, sí nos habla de una manifestación personal acerca de reconocer “excelentes palabras”, pero su valoración puede corresponder a cualquier texto. Lo que nos parece es que no se están comprendiendo los cuentos de la antología que no son precisamente juveniles. Nos hallamos con un caso similar a la antología de cuentos latinoamericanos.

Cuentos de la primera vez

“El libro que estoy leyendo se llama Cuentos de la primera vez y es muy bonito porque habla de una persona muy interesante y de experiencias vividas en un tren. Me gustó mucho, me encantó. **Los libros son muy bonitos siempre y cuando los sepas aprovecharlos.**” (Silvia Garrido)

Este texto no ha sido tampoco concluido y las apreciaciones son muy vagas, nos parece que en este caso la obra también está ofreciendo algunas dificultades y por ello tenemos una manifestación a favor de los libros. En este texto sí hallamos historias susceptibles de convocar el interés de los jóvenes, pero la forma narrativa ofrece ciertas dificultades en términos de lecturabilidad, por lo tanto, de nuevo la mediación docente resulta indispensable.

El “lunático” y su hermana libertad

“Soy Dulce Alejandra, para mí este libro es muy interesante y me enseñó a comprender algo sobre la vida de los jóvenes. Mi libro se llama El lunático, la hermana y la guitarra, pero está muy bonito e interesante, aunque yo quisiera que hubiera más libros.” (Dulce Alejandra)

Un comentario que nos permite ver cómo Dulce Alejandra no está interesada en la novela pues señala que está interesante pero desearía que hubiera más libros. No sabe ni el título correspondiente. Esta novela está dentro del género de literatura juvenil actual y aún así la estudiante no logra pactar con el texto.

El buscapleitos

“Mi libro trata de un niño que sólo busca pleitos y el libro se llama buscapleitos y es un libro muy interesante aunque todavía no lo acabo pero está muy bien redactado y le puedes entender perfectamente y me disculpo por poner algo tan pequeño pero todavía no acabo el libro.” (José Ivan)

Aunque todavía no lo termina pues opina comentando algo que no es verdad. Desde el principio de la novela queda claro que el personaje no es un buscapleitos sino que son las circunstancias que lo llevan a aparecer como el responsable de cualquier caos. Consideramos que José Iván requiere auxilio para entender convenientemente la historia y disfrutarla. También este texto cumple con la conveniencia educativa y la comprensibilidad del texto (v. supra) referentes a la narrativa juvenil desde la perspectiva adulta, pero al parecer el joven no logra comprender la novela.

Sueños en el umbral, memorias de una niña del harén

“El libro que yo leo es el de Sueños en el umbral, éste a la vez es un libro interesante ya que cuenta de los tiempos pasados y sobre la ignorancia que tenían antes, ya que si decían algo nunca, bueno casi nunca, sabían lo que les trataban de decir. Pero en algunas partes es demasiado aburrido, espero tener un libro que en realidad me guste.”(Jazmín)

Se trata de un texto por demás difícil para un lector incipiente. El comentario nos lo deja ver. Está leyendo la novela como si se tratara de una historia antigua y que tiene partes aburridas para ella, pero no lo está comprendiendo en realidad. Esta novela en particular resulta muy complicada de leer para los jóvenes y el auxilio docente es muy necesario.

Retrato de un adolescente manchado

“Mi libro se llama “Un adolescente manchado” está muy interesante lleno de misterio, fantasía y emoción a la vez, porque me gusta el misterio que trae acerca de la señora que no dejaba dormir al niño porque estaba celebrando un aniversario y lo de la puerta y el espejismo y la señora que lloraba, eso fue en el primer capítulo porque está mucho más interesante aún. Y me gustaría conocer más libros de misterio y fantasía.” (Ana Gabriela)

De nuevo no estamos tan seguros de que se esté comprendiendo la historia. Resalta sí que hay datos que le han impactado, pero desde el comienzo la novela plantea una situación insólita que de haberse captado, el comentario sería otro. Se ve que ha detectado que hay un misterio, una intriga, pero no vemos muy claro hacia dónde va la lectora. Aún cuando el texto, desde la perspectiva adulta podría convocar al joven lector, encontramos que la lectura es solitaria y por tanto la comprensión cabal no tiene lugar.

¡Así es la vida, Carlota!

“¡Hola! Para empezar me agradó que en la escuela hicieran esto. El libro que me tocó fue Así es la vida Carlota, este libro se trató de que un niño se suicidó. Esto es muy importante ya que hay varias personas que por cualquier problema se matan. Eso es todo.

¡Nota! Creo que debe haber otro día para leer.” (José Luis)

El comentario de José Luis permite ver que no ha comprendido desde el inicio la historia, no hay un niño que se suicidó, se habla de él (del suicidio) en términos de un accidente por alta velocidad, como si ese personaje buscara suicidarse, pero no se trata de esto. La nota acerca de que debería haber otro día para leer nos hace pensar en que este alumno (como la mayoría) requiere atención y compañía para efectuar sus lecturas.

Como es posible advertir, el deseo de escribir desborda a los estudiantes, nos parece que esto tiene que ver con el sentido de pertenencia, tan necesario en la adolescencia y que está más que alimentado con la libreta viajera. Nadie o, casi nadie, quiere quedar fuera de ella. La adhesión a un grupo es apremiante para los adolescentes y la docente ha logrado conformar un grupo de lectores, que no precisamente leen, por cierto.

Atender a la consigna no fue su opción. Se erigió en todos estos casos como un obstáculo, como una valla, pero al mismo tiempo fue un trampolín para expresar su opinión respecto a la actividad, respecto a la lectura, respecto al libro como entidades culturales. Las opiniones en las que sólo mencionan que está “interesante, bonito, bien explicado” no constituyen informaciones que nos hagan ver cuál es el significado construido a partir de la lectura.

Ahora bien lo más llamativo son las frases hechas (en negritas) con las que decidieron, varios de ellos, rematar sus comentarios. Esto nos lleva a uno de los logros colaterales del proyecto docente. Ha conseguido que los jóvenes tengan una posición favorable a la lectura. Se han apropiado de un discurso sobre la lectura y lo hacen patente cada vez que tienen oportunidad.

Recordemos que el número de estudiantes que manifestó opiniones en lo referente a los textos literarios, en la libreta viajera fue de 35.⁷⁰ De este total, 23 son mujeres y 12 hombres, así pues la mayoría lectora corresponde al sexo femenino.

Alumnas		Total M	Alumnos		Total H	Total
19	4	23	11	1	12	35
una lectura	2ª. Lectura		Una lectura	2ª. lectura		

Son las alumnas quienes más dispuestas a la lectura se muestran, por lo tanto las frases hechas también corresponden en su mayoría a ellas. Sólo dos son de alumnos, las primeras del siguiente listado.

⁷⁰ 47 en total.

Un libro es uno de tus mejores colegas.

Los libros sirven para pasar el tiempo

Ellos son tus amigos. Cuídalos mucho.

Leer es lo mejor.

El saber es poder y el poder leer es un don que sólo algunos tenemos. Desde el más pequeño de los libros hasta el más grande, todos son importantes.

Los libros son muy bonitos siempre y cuando los sepas aprovecharlos.

Recuerden que la lectura es lo más emocionante de un libro.

Los libros son la sabiduría de la vida, cuida los libros, valora los libros.

Los libros son muy importantes.

Los libros son lo máximo.

Los libros son el arte de nacer.

Cuida los libros son tan importantes como tú.

Un libro experimenta cosas maravillosas.

Encontramos trece frases, sólo dos de éstas (*Recuerden que la lectura es lo más emocionante de un libro. Los libros son la sabiduría de la vida, cuida los libros, valora los libros*) corresponden a los diez lectores que concluyeron la lectura; cuatro son consignadas por los estudiantes que se encontraban en proceso de recepción; dos por los estudiantes que ubicamos en recepciones fallidas y las cinco restantes corresponden a los estudiantes que optaron por leer un texto informativo.

Aquellos estudiantes que lograron concluir el texto y pactaron convenientemente con él, al parecer, no necesitan estas frases, esto es así porque su contacto real con los textos no requiere matizar el consumo socio-cultural del acto de lectura. En los otros casos se hace absolutamente indispensable porque de otro modo no podrían escribir. Puede verse claramente que utilizan la parte de trampolín de la consigna de escritura con este fin.

Todas las frases van en el sentido de apreciar el acto de leer, de la importancia que tiene la lectura y el libro. Consideramos que se están configurando *habitus* literarios.

Si recordamos lo señalado por Even-Zohar (v. Cap. I), esto que analizamos equivale a una manera de *habitus* pues a través de frases que circulan y hacen suyas se manifiesta el valor asignado a la lectura, sólo para fines prácticos. Even-Zohar parte de las consideraciones de Bourdieu en relación a los *habitus*.

Bourdieu defiende la hipótesis de que los modelos puestos en funcionamiento por un individuo o grupo de individuos no son esquemas universales o genéticos, sino "esquemas o disposiciones adquiridos mediante la experiencia, esto es, dependientes del tiempo y el lugar". Es "un sistema de esquemas internalizados incorporados que, habiéndose constituido en el curso de la historia colectiva, se adquieren en el curso de la historia individual y funcionan en su estado práctico, con fin práctico (y no por el puro conocimiento) (Bourdieu 1984: 467; originalmente en Bourdieu 1979: 545).

(Even-Zohar, 1990 en http://www.tau.ac.il/~itamarez/ps_esp.)

En esta aula, en ese momento histórico se conformaron *habitus*. Los estudiantes captaron perfectamente el discurso docente, por lo tanto fueron capaces de elaborarlo para fines prácticos. La mayoría de las frases hechas corresponden a estudiantes que no concluyeron la lectura así que resulta más sencillo manifestarse a favor de los libros y de la lectura en general que escribir sobre un proceso de lectura personal que no se llevó a cabo.

Todos los miembros de cualquier comunidad son al menos consumidores "indirectos" de textos literarios. En calidad de tales, nosotros, como miembros de la comunidad, consumimos sencillamente una cierta cantidad de fragmentos literarios, digeridos y transmitidos por variados agentes culturales e integrados en el discurso diario. Fragmentos de viejas narraciones, alusiones y frases hechas, parábolas y expresiones acuñadas, todo esto y mucho más, constituye el repertorio vivo depositado en el almacén de nuestra cultura.

Los "consumidores" de literatura (como los de música, teatro, ballet y muchas otras actividades socio-culturales institucionalizadas) consumen a menudo la función socio-cultural de los actos implicados en la actividad en cuestión (que a veces toma abiertamente la forma de "acontecimiento"), más de lo que se concibe como "el producto". Realizar esta clase de consumo incluso cuando obviamente consumen "el texto", pero la cuestión aquí es que podrían realizarla incluso aunque no estuviese implicado ningún consumo de textos. (Ídem.)

Esto último es exactamente lo que ha sucedido con el grupo de observación, no consumen los textos, pero han podido consumir una función socio-cultural de la lectura que hace posible la cohesión grupal.

3.4.2.2 El cuestionario

Este instrumento nos permitió conocer las lecturas literarias que perduran en el recuerdo de los jóvenes así como las de mayor agrado, tanto en lo que se refiere a textos de la BA como a los poemas.

3.4.2.2.1 Los textos de la BA

El cuestionario fue respondido por treinta y siete estudiantes, treinta de éstos se refieren a los textos literarios.⁷¹ Las obras que perduran en el recuerdo son veinte; diecisiete títulos corresponden al corpus de la BA⁷² y tres no pertenecen a él (*Mujercitas*, *El Principito* y *Veinte mil leguas de viaje submarino*) Ahora bien, los libros que más recuerdan no son necesariamente los que fueron de su agrado.

En este caso sólo hallamos siete coincidencias, es decir el mismo libro que se recuerda es el que ha sido de sumo agrado y se trata de:

La cazadora de Indiana Jones. El cristal del miedo. Atrapados en la escuela. María cumple cien años. Las mil caras del diablo. Refranes populares de México. El corsario Negro.

En el siguiente cuadro presentamos estas coincidencias, con los comentarios vertidos por los estudiantes y nuestras observaciones acerca de si consideramos que la lectura se concluyó.

⁷¹ Necesario es señalar que este instrumento fue aplicado por la docente del grupo ya que nosotros aún continuábamos en Barcelona y para la fecha de regreso, las clases ya habían concluido. Así que la docente de manera muy amable nos auxilió.

⁷² Aparecen títulos de obras que durante el tiempo de observación no circularon, éstas son: *Internet y salchichas al curry*, *El fuego Verde*, *Son de África* y *El Mágico mundo de las hadas*. Pero tampoco se escribió sobre ellas en la libreta viajera.

Texto literario	Comentario del alumno	Observaciones
<i>La cazadora de Indiana Jones</i>	Nos puede suceder a los adolescentes lo de enamorarnos. (Mayra)	Es probable que lo haya concluido dado que el enamoramiento del personaje se da cuando la novela está bastante avanzada.
<i>Atrapados en la escuela</i>	Porque es una historia con muchos capítulos donde en cada uno te da una enseñanza para ser mejor. (Dulce Alejandra)	No lo comprendió. Se trata de una antología de cuentos, no de una historia con capítulos. Y lo que menos tienen es una moraleja.
<i>Las mil caras del diablo</i>	Es un libro que recuerdo mucho ya que lo leí muchas veces y además trataba sobre historias de dizque terror, pero no eran tenebrosas como dice el título, pero a la vez si era un poco divertido porque eran cosas raras como animales y personas relacionadas con el diablo. (Erika)	Es casi seguro que lo concluyó pues es capaz de comentar el sentido del humor que permea a todos los relatos.
<i>El cristal Del miedo</i>	Porque es como un cuento de terror. (Coral Anahí) Es un libro corto que perdura en mis recuerdos y porque lo acabo de leer y es un poco raro en los dibujos de los personajes. (Erika)	También consideramos que la lectura se efectuó. Es un relato de terror y efectivamente las ilustraciones pueden resultar extrañas, pero se corresponden con la historia relatada.
<i>María cumple cien años</i>	Me gustó cómo relatan la historia y las imágenes. (Yeni Dense) Porque cuenta toda su historia sobre su pasado. (Brenda)	Lectura efectuada definitivamente. La relación texto-imagen en la biografía es lo más destacable.
<i>Refranes populares de México</i>	Porque tiene muchos refranes que conozco por otros que no conozco, me encanta. (Rigoberto)	En este caso ya lo habíamos contemplado como en proceso. Es posible que haya concluido la lectura.
<i>El corsario Negro</i>	Pues porque me llamó la atención y la experiencia de leerlo. (Nayeli)	Con esta estudiante no hay duda, además señala la “experiencia” de leerlo como parte de un proceso de lectura efectiva.

Con estos datos es posible triangular información. Hemos visto lo consignado en la libreta viajera, los comentarios vertidos en el cuestionario y nuestro conocimiento total del corpus literario. Estos tres elementos hacen posible la confirmación de las recepciones exitosas y en proceso que veíamos en la libreta viajera.

En relación a las demás obras no hay comentarios en todos los casos, sólo la indicación de que se recuerda o fue de agrado.

Perdura en el recuerdo	Comentario	Observaciones
<i>Internet y salchichas al curry</i>	Interesante	Imposible saber si lo leyó.
<i>El mágico mundo de las hadas</i>	Interesante	Imposible saber si lo leyó.
<i>Garra de la guerra</i>	Porque habla de la verdad. (Saraf)	Se trata de la estudiante que ya considerábamos como recepción exitosa.
<i>Un crimen secundario</i>	Es muy interesante. (Brenda)	Se trata también de la alumna que escribe en la libreta viajera y que nosotros colocamos como una recepción en proceso, no estamos muy seguros de que efectivamente haya concluido el texto.
<i>Sueños en el umbral</i>	“Porque estaba muy largo”	Es seguro que no se leyó.
<i>Relato de un naufrago</i>	Me gustó y aparte trae una historia muy bonita. (Isvi Berenice)	De nuevo encontramos que esta alumna escribió en la libreta viajera y nosotros la colocamos en el apartado de una recepción en proceso. Aunque el comentario es muy vago, es posible que lo haya concluido.
<i>Retrato de un adolescente manchado</i>	No hay comentario.	
<i>Poesía clásica</i>	Porque lo estuve leyendo durante mucho tiempo. (Sandra)	Esta alumna es la que eligió el poema <i>A mis soledades voy...</i> , cuestión que nos habla acerca del tiempo que dedicó al texto y a la elección.
<i>Capitanes intrépidos</i>	Narra una buena historia de un barco en marcha. (Marcelino)	La consideramos como recepción fallida, pero este comentario nos permite dudar.
<i>Mujercitas</i>	Habla de cómo salir adelante (Janet)	
<i>El principito</i>	Echa a volar tu imaginación ((José Luis)	
<i>20 leguas de viaje submarino</i>	Contaba cosas muy interesantes.	

De estos libros señalados como que perduran en el recuerdo, los tres últimos corresponden a obras que circulan siempre, por decirlo de algún modo. Se han hecho muy conocidas. No pertenecen al corpus de la BA, son lecturas efectuadas fuera del ámbito escolar.

Es importante indicar que *Sueños en el umbral* y *Retrato de un adolescente manchado* están en los casos de recepción fallida, esto es así porque los comentarios que se realizan al respecto muestran que los textos ofrecen bastantes dificultades en su lectura. Quizá perduran en el recuerdo por esto mismo. De esta suerte la intervención pedagógica sería indispensable para que los estudiantes no se lleven un mal recuerdo de estos textos en términos de ilegibilidad.

Veamos ahora los casos de los textos que fueron de mayor agrado.

Fue de mayor agrado	Comentario	Observaciones
<i>Creatividad teatral</i>	Porque me enseñó a expresarme mejor sobre mis sentimientos. (Silvia)	Seguramente lo concluyó, la señalamos como recepción exitosa.
<i>Fuego verde</i>	Porque es una historia muy intrigante. (Gerardo)	Intrigante no es precisamente el calificativo para una novela como ésta. Dudamos que la haya leído.
<i>¡Así es la vida, Carlota!</i>	No sé porqué pero me gustó la historia de esa chava que es de miedo. (s/nombre)	No sabemos muy bien a qué se refiere el comentario.
<i>En la oscuridad</i>	No hay comentario	
<i>Antología del cuento chino maravilloso</i>	Porque todo él es muy interesante y contiene versos y uno que otro poema. (Sandra)	Es muy probable se haya concluido, la consideramos como recepción en proceso.
<i>El león y el perro y otros cuentos</i>	Porque están chistosos. (Gabriela)	No hay duda, se concluyó.
<i>El “lunático” y su hermana Libertad</i>	Es de chavos y su vida, me identifiqué mucho. (Dulce Alejandra)	Tiene el beneficio de la duda, pero el comentario no nos proporciona mucha información.
<i>Drácula</i>	Porque te da un poco de idea de la edad gótica. (José Dolores)	Es probable, pero el comentario también puede deberse a que se sabe más de Drácula por las versiones cinematográficas que por la novela.
<i>Cuentos mexicanos</i>	No hay comentario	

En todos estos casos, excepto el de Creatividad Teatral, dudamos que los textos se hayan leído, pero manifiestan que fueron de su agrado aunque el por qué no explicita de un modo suficiente la recepción total. Se recuerdan, por ejemplo dos textos sumamente difíciles para lectores inexpertos: *Fuego verde* y *Cuentos mexicanos* (v. banco de datos). Seguramente estamos frente a casos cuyo reto en la lectura es precisamente el motivo para recordarlos, pero no porque la lectura se haya efectuado, sino porque en el intento, se abandonó. Lo deseable es que recuerden la obra por haberla leído, no porque la abandonaron.

Otra cuestión interesante que nos proporcionó el cuestionario aplicado fue la de advertir hacia donde se dirigen los intereses de los lectores y de las lectoras en relación con lo que les oferta la BA y que efectivamente ha sido objeto de lectura.

Folklore	Poesías	Teatro
<p><i>El león y el perrito y otros cuentos</i> (fábulas)</p> <p><i>Cuentos de Canterbury</i> (cuentos populares)</p> <p><i>Las mil caras del diablo</i> (etiológicos)</p> <p><i>Canciones de amor y dudas</i> (cancioneros y poemarios)</p>	<p><i>Garra de la guerra</i></p>	<p><i>Creatividad teatral</i></p>
Narrativa realista	Narrativa fantástica	Narrativa histórica
<p><i>La cazadora de Indiana Jones</i> (construcción de la personalidad)</p> <p><i>Atrapados en la escuela</i> (vivir en sociedad)</p> <p><i>El corsario negro</i> (aventuras)</p>	<p><i>Los mejores relatos de terror</i></p> <p><i>El cristal del miedo</i></p>	<p><i>María cumple cien años</i></p>

Al parecer nuestros adolescentes tienen debilidad por el folklore en primer lugar y por la narrativa realista y fantástica, en segundo. Todas estas lecturas fueron realizadas fuera de la escuela, así que los jóvenes pueden comprometerse con lecturas mucho más extensas, pero de interés personal y que no impongan muchos retos a la

comprensión. Esta serie de textos son los que más se recuerdan o fueron de agrado personal porque, consideramos, son lo bastante ágiles y amenos para cautivar a los adolescentes. Nos parecen obras que si enganchan pueden utilizarse para motivar hacia otro tipo de textos de mayor complejidad.

Algo más que nos aportó el cuestionario fue la posibilidad de identificar intereses de lectura por género: qué leen las mujeres y qué leen los hombres y en qué textos coinciden. Este análisis lo efectuamos sin el ánimo de intervenir en una cuestión feminista, pero dado que la mayoría fueron lectoras nos pareció interesante mostrar las tendencias. Tomamos en cuenta todos los casos: recepciones exitosas, en proceso, fallidas.

ALUMNAS	ALUMNOS	ALUMNAS/ALUMNOS
	Teatro	
<i>Creatividad teatral</i>		
<i>Teatro escolar representable</i>		
	Poesía	
<i>Poesía clásica</i>	<i>Poemas</i>	
<i>Garra de la guerra</i>		
	Narrativa fantástica	
<i>El cristal del miedo</i>	<i>Los mejores relatos de terror</i>	
	<i>Drácula</i>	
	Narrativa realista	
<i>Relato de un naufrago</i>	<i>El buscapleitos</i>	<i>Capitanes intrépidos</i>
<i>Cuentos de la primera vez</i>	<i>¡Así es la vida Carlota!</i>	
<i>Cuentos latinoamericanos</i>	<i>Cuentos mexicanos⁷³</i>	
<i>Sueños en el umbral</i>		
<i>Retrato de un adolescente manchado</i>		
<i>La cazadora de Indiana Jones</i>		
<i>El lunático y su hermana</i>		
<i>Libertad</i>		
<i>En la oscuridad</i>		
<i>Un crimen secundario</i>		
<i>Atrapados en la escuela</i>		
<i>El corsario negro</i>		
	Narrativa histórica	
<i>María cumple cien años</i>		
	Folklore	
<i>Canciones de amor y dudas</i>	<i>Refranes populares de México</i>	<i>El león y el perrito y otros cuentos</i>
<i>Cuentos de Canterbury</i>	<i>Las mil caras del diablo</i>	
<i>Antología del cuento chino</i>		

⁷³ Esta antología decidimos colocarla en la narrativa realista dado que la mayor parte de cuentos se ubicarían allí, ya indicamos que contiene dos relatos correspondientes a la narrativa fantástica.

Evidentemente lo que más destaca es que las alumnas leen más, eligen textos literarios de temática diversa. Incursionan en todos los géneros. Sólo entre ellas circulan los libros de teatro y nos parece que esto se debe a que de manera general se muestran más desinhibidas cuando de actuar se trata y a que se hallan más dispuestas a ensayar modos de ser en su proceso de maduración. Debido a esto último, la mayor parte de obras elegidas (que no leídas en su totalidad) pertenecen al género realista.

Los estudiantes, en cambio, se sienten más atraídos por textos más extensos y prevalece el género fantástico, específicamente el terror, aunque también la poesía les atrae. En el caso de los *Refranes Populares...* nos parece que el género es un tanto más determinante debido a la idiosincrasia mexicana. Los hombres en general están más familiarizados con el uso del lenguaje en doble sentido, el albur mexicano.

En la última columna vemos dos textos que han sido leídos tanto por alumnas como por alumnos. La aventura en el mar de *Capitanes intrépidos* ha sido del agrado de ambos, aunque tenemos dudas respecto a que realmente se haya concluido. *El león y el perrito...* es un texto muy breve a esto atribuimos su mayor circulación y lectura.

3.4.2.2.2 Los poemas

En relación a los poemas nos encontramos con un panorama muy halagüeño que nos confirma el hecho de que la actividad realizada por la docente ha permitido realmente a los jóvenes experimentar la comunicación literaria.

Resultó ser que treinta y cinco alumnos de los treinta y siete que respondieron al cuestionario recuerdan algún poema, aunque no todos señalan el nombre exacto y tampoco precisan el por qué.

- f) Veinte estudiantes indican el título del poema.
- g) Un alumno escribe un pequeño poema que ha quedado en su memoria.
- h) Seis más indican el nombre del compañero o compañera que leyó, pero no recuerdan el poema.
- i) Otros seis señalan un título que difícilmente se encuentra, suponemos que es algún verso que quedó grabado.
- j) Dos manifiestan que les gustaron sus producciones.
- k) Dos comentan que no recuerdan ninguno.

Poema	Motivo
A un amor	No indica
A un amor	Es el que más me gustó
Te amo	Habla del amor
Mi primer amor	Estuvo muy romántico
Amor	Fue romántico y me encanta
El amor	Habla del amor
Definición de amor	Está muy bonito y dice cosas bonitas
Como te recuerdo	Es de amor y me gusta
Un beso nada más	Lo recuerdo más porque va dirigido a una mujer
Junto a un cadáver de Manuel Acuña	No indica
Nocturno y Hojas secas	Era demasiado corto y un poco raro al combinarse algunas palabras sobre la primavera y otras sobre la tristeza
Me duele y uno que habla de la mamá	No indica
El de olvido	Es un poema muy profundo
Te digo adiós	Me gustó mucho
Los amorosos	Es el que leí enfrente de los que fueron al café literario, es el que practiqué más y me gustó mucho.
Los amorosos	Ningún recuerdo
¡Madre!	Habla del amor de una madre muerta
El seminarista de los ojos negros	Romántico y tierno
Poema 5	Te llega al alma
Poema 20 de Pablo Neruda	Habla de los enamorados
Un día le pregunté a un ángel cuál era el peor castigo y él me respondió: amar y no ser correspondido.	Me identifiqué con él.
El de Dulce	No indica
El que leyó Gabriela	No indica
El que leyó Isai	No indica
El que leyó Brenda	Era muy romántico
El que leyó Christian	Le echó muchas ganas y él solito lo hizo
El de Víctor	Lo leyó muy bien y se escuchó muy hermoso
Morimos	Me pareció muy tierno
Inspiración	Fue interesante
Los ojos mexicanos	No indica
Poemas de amor	Soy muy sentimental
Todo lo que hago, lo hago por ti	No indica
El vampiro	Señala que lo extrajo del libro de poesías clásicas
El que yo hice	Me di cuenta que tengo un talento
El vampiro	Es el que escribí
Ninguno	
Ninguno	

De este modo es visible que la mayoría del grupo recuerda la actividad, ya por un poema en particular o bien por la forma en que fue leído. Esto es importante porque significa que la docente ha logrado sembrar inquietudes con este trabajo y los jóvenes mantendrán un grato recuerdo de lo que realizaron porque experimentaron la comunicación literaria y compartieron interpretaciones.

Asimismo destaca el recuerdo de dos poemas de Pablo Neruda: el *Poema 5* y el *Poema 20*.⁷⁴ Los motivos para recordarlos son: “te llega al alma”, “habla de los enamorados”, respectivamente. Los estudiantes se implicaron en la lectura de estos textos debido a la etapa por la que atraviesan en términos del descubrimiento del otro, de la otra como objeto de deseo y de amor.

Otro poema recordado es el de Jaime Sabines que se denomina *Los amorosos*.⁷⁵ Son dos estudiantes quienes lo nombran, uno de ellos indica que por ningún motivo en particular, pero en el otro caso nos encontramos con un estudiante que practicó la lectura de este poema durante mucho tiempo y lo leyó frente a un público distinto a su grupo.

“Es el que leí enfrente de los que fueron al café literario, es el que practiqué más y me gustó mucho.”

Haber leído frente a un público dio seguridad al estudiante y le hizo disfrutar el poema a través de la lectura continua, del repaso, del ensayo. El poema de Jaime Sabines no resulta tan sencillo en una primera lectura para lectores incipientes. En este caso, el estudiante llegó al poema por sí mismo y mediante la lectura continua logró entenderse con el texto. De nuevo estamos frente a la experimentación de la comunicación literaria.

El comentario vertido en relación al poema de Manuel Acuña *Hojas secas*, también nos permite ver cómo el estudiante es capaz de decir algo más acerca de este poema, no se limita a apreciaciones del tipo está interesante o bonito. Ha detectado una de las características del romanticismo que se refiere a la identificación con la naturaleza en la expresión de los sentimientos.

“Era demasiado corto y un poco raro al combinarse algunas palabras sobre la primavera y otras sobre la tristeza.”

El último caso es el de un estudiante que escribe o bien un poema pequeño o se trata sólo de algunos versos que ha memorizado:

“*Un día le pregunté a un ángel cuál era el peor castigo y él me respondió: amar y no ser correspondido.*” Me identifico con él.

⁷⁴ Este poema fue escuchado por el grupo en la actividad de apertura de la unidad didáctica cuando la docente llevó los CDS para mostrar la lectura de poemas hecha por profesionales.

⁷⁵ De este poema no se proporcionó fotocopia y tampoco fue leído durante nuestra estancia en el aula.

Independientemente de que a esta edad pareciera un tópico común el enamorarse sin ser correspondido, nos parece que el estudiante ha hecho suyo un texto poético a partir de la mediación docente.

La lectura de poemas en el aula y todo lo desplegado fuera de ella se convirtieron en situaciones muy novedosas para el grupo escolar que terminó respondiendo muy bien y lo mejor es que existe la posibilidad de que continúen leyendo poesía. Definitivamente podemos señalar como exitosa la recepción de los poemas y acertada la mediación docente.

De este modo, concluimos el análisis y discusión de todos los datos obtenidos a partir de nuestra estancia en dos aulas de segundo de secundaria, la finalidad esencial fue observar las prácticas de lectura literaria. Como es posible advertir lo que acontece en las aulas es de una riqueza inconmensurable. Observar, registrar e interpretar así como escuchar a los lectores, a las lectoras resultaron ser tareas de sumo interés y susceptibles de tratamientos, acercamientos y miradas diversas. La nuestra fue tan sólo una de las posibles.

Conclusiones

Hemos visto la didáctica de literatura en el nivel de secundaria en dos aulas de segundo grado. Las particularidades de cada salón de clases nos permiten advertir la complejidad que reviste la enseñanza de nuestra materia. Precisamente este carácter complejo es el que nos llevó a abordar, en el primer capítulo, la didáctica de nuestra disciplina desde diferentes ángulos con la finalidad de ver si alguno de ellos, o todos en su conjunto, influían los momentos efectivos de enseñanza. Vimos la didáctica de la literatura desde las teorías de la lectura, desde la teoría literaria, desde el currículum, desde el libro de texto, desde la práctica educativa cotidiana y, finalmente, señalamos la educación literaria como la meta a alcanzar para formar lectores literarios.

Recordemos que inicialmente intentamos una definición de didáctica de la literatura en particular para sentar las bases de lo que consideramos podría considerarse como tal. Con esto pretendimos precisar que el placer de la lectura también requiere esfuerzo, el disfrute literario también se enseña y es posible cuando realmente hemos comprendido lo que hemos leído.

Primero. Efectuamos un recorrido por las **teorías de la** lectura para situarnos en la concepción de lectura como una actividad en la que tiene lugar una transacción entre el texto y el lector en la construcción de sentido. El significado de los textos literarios no se encuentra en ellos mismos sino que surge a partir de la lectura e interpretación que efectúa el lector, a partir de lo que el texto le propone. Tuvimos ocasión de constatar que esta postura no fue precisamente compartida por una de las docentes que observamos, pues su gestión en la práctica de lectura literaria halló correspondencia con la idea de que los textos literarios lo tienen todo y los lectores sólo deben prestar su voz.

En tanto, la otra profesora hizo patente que su concepción de lectura literaria se encaminaba hacia una construcción de significados de manera compartida.

Segundo. El estado de la cuestión en los **estudios literarios** también fue abordado con el objetivo de señalar que las diferentes teorías literarias han tenido una influencia muy desigual en la enseñanza de la literatura y que las orientaciones textocéntricas continúan vigentes, principalmente, en las propuestas curriculares y en los libros de texto. Sin embargo, dentro del gran abanico de tendencias, destacamos la Estética de la Recepción en cuanto al rol activo del lector y la Teoría de los Polisistemas cuyos planteamientos enriquecen y hacen avanzar la discusión acerca del canon literario.

El rol activo del lector en la construcción de significados al interaccionar con un texto literario resulta clave porque nos percatamos del modo en que se da sentido a los elementos de indeterminación que ostenta la obra, en un auténtico acto de apropiación del texto literario. Esto posibilita diseñar modos de intervención didáctica en la enseñanza de la literatura y saber si los horizontes de expectativas, tanto de la obra como del lector, dialogan, se encuentran. Los planteamientos de la Estética de la Recepción nos orientan para escuchar a los lectores y de esta manera llevar a cabo una intervención pedagógica acertada. Aunque esto no fue en realidad considerado por las profesoras en las aulas de observación.

En el primer caso la posición textocéntrica guió en realidad el trabajo docente y en el segundo, las producciones escritas de los lectores no fueron consideradas para intervenir pedagógicamente en la enseñanza de la literatura.

La Teoría de los Polisistemas hizo posible ver que el Canon se mueve. Los diferentes cánones conformados en cada aula mostraron que el repertorio estático inamovible de textos “santificados” no tiene ya un papel protagónico. El hecho literario está inscrito en procesos de producción, distribución y consumo en lugares y épocas determinadas y la institución escolar como uno de los espacios de poder ideológico y cultural participa activamente en fenómenos de canonización. En este sentido advertimos que las propuestas de lectura incluyen obras canonizadas y no canonizadas con lo que podemos sugerir que lo postulado por los polisistemas comienza a incidir en el terreno educativo. Nos referimos a la convivencia de textos/autores centrales y textos/autores periféricos.

Tercero. Al abordar el **currículum**, advertimos que las propuestas literarias, la mayoría de las veces, no tienen “orden ni concierto” (en palabras de Colomer). Se

pretende formar lectores, pero si el abordaje de la literatura es textualista o historicista no vemos cómo lograrlo. El hábito lector, la valoración y análisis de textos literarios no son del todo posibles porque la literatura no es realmente un eje vertebrador y la proyección curricular para abordarla es mínima.

Así también, la manera que propone para enseñar los contenidos literarios se reduce a enunciar que se lea y comente en clase o bien producir textos académicos acerca de lo leído. En ambas currícula echamos en falta una concepción específica de lectura que posibilite un seguimiento más puntual. Leer y comentar son acciones que guían la comprensión, pero no siempre se traducen, al interior del aula, en hechos que muestren efectivamente que la comprensión ha tenido lugar. Las evidencias pueden ser grupos leyendo en silencio o en voz alta, pero donde la socialización de lecturas es la gran ausente. Comentar lo leído, en este nivel, nos parece de suma importancia para ser consecuentes en la formación de lectores literarios.

En relación a la consigna de escritura indicamos que, al menos en México, la propuesta es absolutamente inviable por la cantidad de alumnos que atienden los profesores, cuestión que no permite una retroalimentación de los escritos. Las consignas de escritura, desde nuestro punto de vista, deben tener una finalidad muy clara, un acompañamiento iniciático y una revisión continua. La práctica constante con los estudiantes es indispensable. Producir un escrito, juntos: docente y discentes, durante una sesión de clase, podría ser una solución en grupos tan numerosos.

Señalamos también que las currícula parten de “saberes cultos” que no necesariamente los docentes dominan. Estos saberes sugerimos constituyen resabios de enciclopedismo que arrastran aún los planes de estudio del nivel de secundaria debido a su origen ligado a la universidad.

De esta suerte, los currícula con esos resabios de enciclopedismo y la superposición de propuestas (viables algunas, inviables otras) son percibidos por los docentes como ajenos y poco organizados. Aún cuando se trata de currícula semiabiertos que posibilitan la participación docente en la confección de proyectos, generalmente no sucede. Y esto es así porque el perfil profesional de la mayoría de profesores que imparten las asignaturas de lengua y literatura castellana o español adolece tanto de una formación literaria como de una didáctica de la literatura. De este modo la transposición didáctica de esos saberes se complica.

Por otra parte, las prescripciones curriculares tomadas en cuenta en los dos grupos de observación fueron en realidad mínimas. Las prácticas educativas cotidianas

se estructuraron no en torno al currículum, sino alrededor de concepciones epistemológicas docentes acerca de lo que es valioso para ser enseñado. Concepciones epistemológicas implícitas pues en ninguno de los dos casos hubo manifestación explícita acerca de lo que estaba siendo tomado en cuenta del currículum. Fue necesaria una labor de rastreo para conocer esto último.

Cuarto. El análisis de los **libros de texto** en su propuesta literaria y su puesta en práctica hicieron posible señalar lo desafortunada de aquella y la forma en la que se empobrece el trabajo docente (en palabras de Gimeno) cuando los manuales escolares son el eje vertebral de la práctica educativa cotidiana. Al parecer se conforma un binomio “equiparable” un tanto extraño: currículum = libro de texto. La mayoría docente elige un libro de texto porque “contiene” la mayor parte del currículum, pero además porque “facilita” el trabajo cotidiano de un docente tradicional que ve al manual escolar como fuente de información y consulta. Sugerimos que se trata de un auténtico *habitus* pedagógico que termina por dominar toda la actividad docente y la asimila a la propuesta editorial.

En este sentido, señalamos que el abordaje literario que se efectúa en la mayoría de manuales escolares no va precisamente por el camino de una educación literaria para formar lectores literarios. Generalmente los textos literarios elegidos por la editorial son objeto de mutilaciones y adaptaciones que dan por resultado un texto distinto del original. Además de que las actividades posteriores a la lectura de los trozos literarios conducen la interpretación unívoca. Consumir fragmentos literarios sin acceder a la totalidad del texto y pensar que tienen una sola interpretación que hay que descubrir es sin duda una práctica escolar que va conformando un *habitus* literario.

Nuestra investigación fue diseñada para llevarse a efecto en el ámbito escolar. Reiteramos que decidimos entrar a las aulas de secundaria porque consideramos que la institución escolar es un espacio de decisión poderoso pues determina qué textos se leen, ya sea por prescripción curricular, ya por epistemologías implícitas, ya por la asunción de las propuestas editoriales, pero se erige como el lugar último en el que efectivamente la lectura se realiza. La cultura escolar la entendimos como el marco de significación preciso que en la interacción cotidiana construyen los actores escolares.

En este marco de significación común tuvo lugar la **práctica de lectura literaria**, misma que consideramos como una acción significativa. La práctica de lectura literaria es una práctica de índole social y cultural que relaciona a dos sujetos: el docente y el discente con un texto literario. Peculiaridad muy importante ya que no sólo

es un lector enfrentado a un texto literario, sino que hay otra presencia que gestiona la práctica de lectura bajo concepciones de lectura literaria específicas, la mayoría de las veces implícitas.

Los lectores y lectoras comunes no son sólo los discentes sino también los docentes ya que en estos últimos ha habido algún proceso de reflexión en torno a lo que se elige para leer y en el momento de la lectura se pondrá de manifiesto. Esto daría como resultado una labor de mediación docente entre el texto literario y el lector, pero desempeñarse como mediador es el resultado de una convicción absolutamente personal. Se trata de leer con los estudiantes para enseñar cómo se leen textos literarios e iniciar el camino de la educación literaria hacia la formación del lector literario.

Cuando iniciamos nuestro trabajo partíamos de la consideración de que la gestión de la práctica de lectura enseña literatura y ésta sería la finalidad de leer textos literarios en las aulas de secundaria. Recordemos que enseñar literatura tiene que ver con enseñar a apreciar la literatura como parte de una educación literaria que desemboque en la formación de lectores literarios.

(...) el objetivo de la educación literaria es (...) el de contribuir a la formación de la persona, una formación que aparece indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado la valoración de la actividad humana a través del lenguaje.”

(Colomer, 2005:38)

Así pues la educación literaria tiene que ver mucho con el ser humano en sus dimensiones cultural e histórica. Un lector de literatura creemos que tendrá muchos más elementos para entender o aceptar y lidiar con su lugar en el mundo. Esto posibilitará una capacidad de entendimiento mayor en su relación con el presente, pero también con el pasado.

La literatura está en el escenario escolar y obedece a ciertos propósitos, a ciertos objetivos y contenidos estipulados en primera instancia en el currículum que ya tuvimos ocasión de analizar, pero la práctica educativa se configura de un modo particular, en función de lo que los sujetos participantes efectivamente hacen.

Una situación en la que tiene lugar una educación literaria es aquella en la que los actores escolares, docentes y discentes, interactúan con textos literarios bajo los principios generales que sugiere Colomer (1995) y que comentamos en el capítulo I:

- Experimentación de la comunicación literaria.
 - Utilización de textos adecuados.
 - Implicación y respuestas de los lectores.
 - Interpretación compartida.
 - Progresión en interpretaciones más complejas.
 - Actividad favorecedora de la lectura.
 - Interrelación entre las actividades de recepción, reflexión y producción literarias.
- Ninguno de los dos campos de observación ha podido cumplir con todos ellos.

Leer textos literarios en las aulas para lograr una educación literaria requeriría, desde nuestro punto de vista, la confección de secuencias didácticas que contemplen actividades de apertura, desarrollo y cierre con la finalidad de incidir en la formación efectiva de lectores literarios. Ésta fue nuestra consideración inicial cuando entramos al campo de observación. Los tres momentos no tuvieron lugar en ninguno de los dos escenarios observados. No hubo motivación alguna para leer los textos, sólo se indicó lo que se iba a hacer, aún con todo lo que tuvimos ocasión de describir y analizar en una de las aulas de observación respecto a las bibliotecas de aula y la lectura de poemas; tampoco hubo acompañamiento durante la lectura, para salvar resistencias de lecturabilidad y mucho menos un cierre en términos de indicadores de logros en la formación de lectores literarios.

Nuestra presencia en el aula permitió advertir que las prácticas de lectura literaria son efectivamente “prácticas situadas” (Bombini, 2006).

En primer lugar, tienen lugar en un espacio y tiempo preciso. El espacio es el aula, el tiempo es escolar, ambos corresponden a la etapa de la secundaria en la que los adolescentes se forman y se informan. Dicho de otro modo son espacios y tiempos señalados, institucional, social e históricamente para leer.

En segundo lugar, los sujetos que intervienen en la práctica son seres históricos y sociales. El docente con una trayectoria personal, profesional y una formación que influirá en la manera de gestionar la práctica de lectura; los estudiantes, seres con expectativas, con gustos particulares y formados en la cultura audiovisual, no lo olvidemos, son partícipes y últimos destinatarios del proceso.

Las prácticas de lectura literaria que hemos tenido oportunidad de describir, comentar, analizar e interpretar nos han permitido reflexionar acerca de los diferentes elementos que las componen y que las hicieron posibles. Describimos el corpus de

textos literarios, la manera de leerlos de acuerdo al estilo de cada docente, las finalidades perseguidas implícita o explícitamente y la recepción.

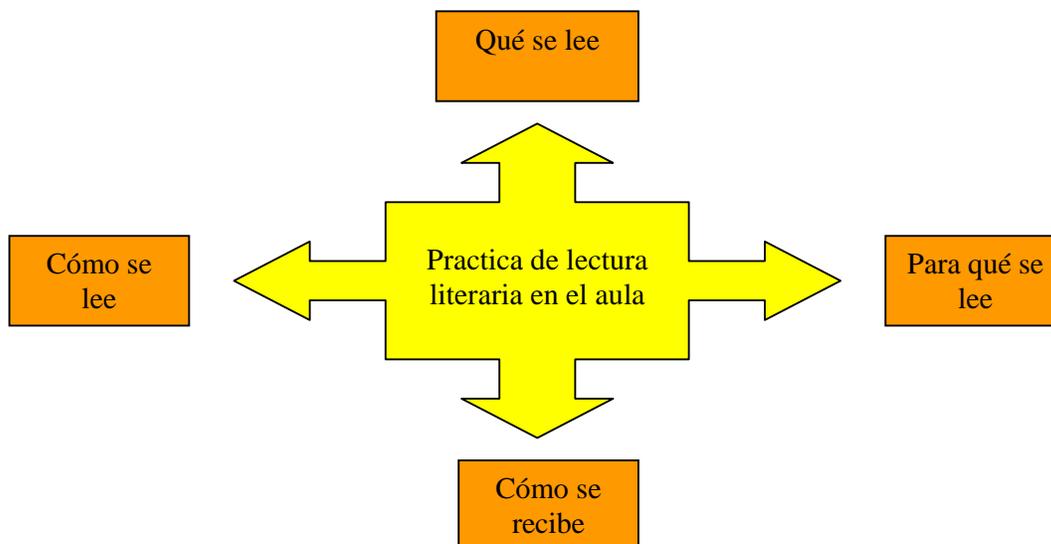
Lo que se elige para leer nos llevó a la cuestión del canon literario y a la pervivencia de los distintos géneros desde prescripciones curriculares, proyectos nacionales o concepciones docentes acerca de lo que debe leerse. Pero también a muchos textos que circulan en Internet.

La manera de leer en las aulas tiene que ver con los estilos docentes en los que están implícitos los gustos personales, las preferencias, las formaciones profesionales y los años de trabajo frente a grupo. Factores que se conjugaron y dieron lugar a una práctica que se sitúa en algún punto del eje que denominamos gestión- mediación.

El análisis de las finalidades reales de las lecturas mostraron que el para qué leer no siempre respondía a objetivos explícitos. A partir de las prácticas de lectura en las aulas fue posible desvelar los criterios verdaderos cuya motivación se hallaba implícita.

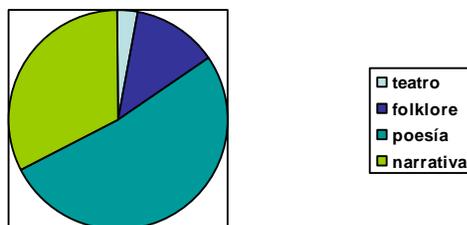
La observación sobre la recepción, a partir de la forma en la que los lectores, las lectoras se apropiaron de los textos, reveló lo efectivamente conseguido con la lectura y confirmamos que la posición docente en el eje gestión-mediación influyó de modo decisivo.

Qué se lee, cómo se lee, para qué se lee y la recepción son momentos indefectiblemente conectados.



1. ¿Qué textos literarios se leen?

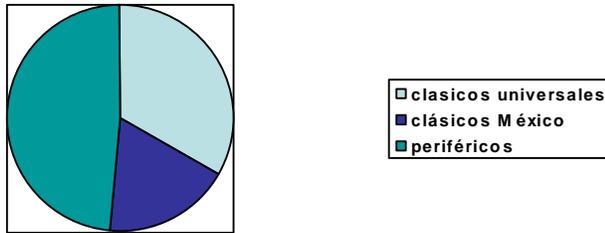
La descripción y el análisis de los corpus conformados en las aulas mostraron que los textos literarios que se leen pertenecen a los géneros literarios de la narrativa, el folklore, la poesía y, en un porcentaje mínimo, teatro. Sesenta y cuatro textos fue el corpus total.



El género poético es el predominante con treinta y tres textos (51%); el género narrativo está en segundo lugar con veintiuno (33%); el folklore con ocho (13%) y el teatro con sólo dos (3%).

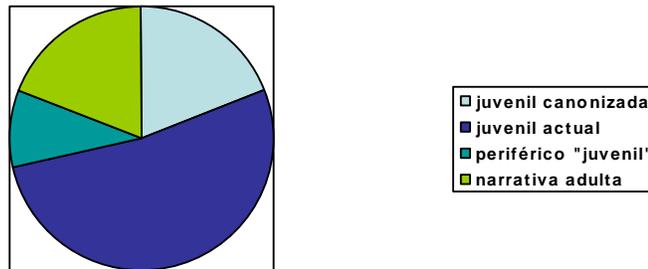
Todos los textos son completos, sólo encontramos dos fragmentos que aparecen en el libro de texto. Por lo tanto, podemos señalar que en estas aulas de secundaria se leyeron de modo preferente textos poéticos y narrativos completos.

En cuanto a la canonicidad, nos encontramos con que el número correspondiente a textos canonizados y textos no canonizados en el caso del género poético es similar. Las obras poéticas canonizadas universales son once (33%); las canonizadas nacionales son seis (18%). En total diecisiete textos canonizados (51%) frente a dieciséis no canonizados (49%).



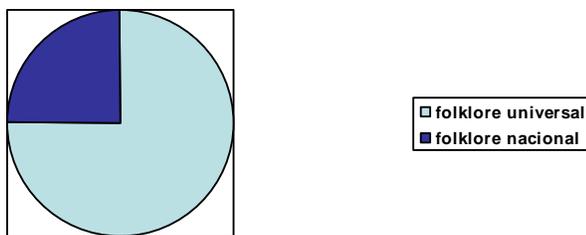
Este hecho resulta sumamente interesante si tomamos en cuenta que el corpus poético fue conformado a partir de propuestas discentes y vemos que los textos canonizados vs textos no canonizados van casi por mitad. Obras centrales y periféricas lograron convocar a los lectores de manera personal, fueron los adolescentes quienes se acercaron a las obras buscando poemas que los conmovieran, que les agradaran.

En lo que se refiere a la narrativa encontramos cuatro obras juveniles canonizadas (19%), once juveniles actuales (52%) y cuatro que corresponden propiamente a una narrativa adulta (19%). También hallamos dos obras absolutamente periféricas (10%), pero que aún continúan convocando lectores.



Como es posible advertir la presencia del género juvenil actual ha ganado terreno en el espacio escolar.

El folklore está presente a partir de ocho textos. El folklore por sí mismo, nos parece está canonizado en términos de su origen en la tradición oral de todos los pueblos, sin embargo decidimos establecer una distinción entre los relatos que podrían tener un carácter universal (seis: 75%) de aquéllos con un carácter más nacional (dos: 5%).



El folklore de carácter universal prevalece sobre el nacional.

Obras canonizadas o no canonizadas responden, desde nuestro punto de vista, a la caracterización que en ocasión de los géneros propios de la narrativa juvenil actual (12-15 años de edad) realiza Colomer (1998:204-207): la construcción de una personalidad propia, temas sociales de denuncia, modelos de fuerzas misteriosas, de ciencia ficción y de fantasía moderna, la aventura de supervivencia, pero además el humor, presente sobre todo en el folklore.

Los corpus conformados obedecen a criterios de elección no fijados por las docentes, de un modo directo. En el primer caso, se trata del colectivo docente: el departamento de lengua y literatura castellana decide qué textos literarios, en particular, y qué manual escolar auxiliará la labor educativa. En el segundo, son los textos que llegan a las escuelas secundarias, bibliotecas escolares y de aula como parte del Programa Nacional de Lectura que agrupa las obras en función de las edades de los adolescentes.

Tanto en un escenario como en el otro son los adultos quienes han determinado el corpus, por lo tanto, la tensión del doble destinatario de la que nos habla Colomer (1998:137 y SS) se hace patente pues detrás de la elección se halla la conveniencia educativa y la comprensibilidad del texto desde la perspectiva adulta.

Sin embargo, ninguna de las docentes conocía realmente los corpus y tampoco advertimos que mediara una lectura para su tratamiento en el aula. En el caso Puebla, en ocasión del corpus poético, la docente dio libertad absoluta a los jóvenes para aportar poemas y fue posible advertir el papel que desempeñó la Internet en las elecciones.

Cuando nos dimos a la tarea de rastrear las fuentes de varios aportes nos encontramos con infinidad de páginas que nosotros denominamos “rosas”, por la serie de poemas amorosos que contienen. En Internet hallamos de todo y quizá la escuela también debiera estar al tanto de esos textos. Sobre todo porque así como existen direcciones electrónicas serias en las que vemos poemas canonizados y no canonizados,

también nos encontramos otras cuyos poemas se adjudican otras personas, títulos que no corresponden al texto original o bien ripios de “creadores” por cierto, muy prolíficos.

2. ¿Cómo se leyeron los textos?

La manera de leer estuvo matizada por lo que nosotros denominamos estilos docentes a partir de los niveles en los que Tanner (citado por Gimeno, p. 214) ubica el papel docente dentro del aula. Al describir las formas de gestionar las prácticas de lectura mostramos un actuar tradicional y un actuar innovador.

En el aula A la lectura en voz alta fue la principal protagonista y sólo pretendía “prestar” la voz al texto. El papel de los discentes/receptores fue totalmente pasivo por decisión docente. En lo que corresponde a los fragmentos literarios del manual escolar se efectuaron las actividades propuestas en él y los receptores sólo tenían la función de desvelar el sentido único de los textos. Esto fue así porque la docente estructuró toda su práctica educativa alrededor del libro de texto y, de esta manera, terminó asimilada a la forma de trabajo que le proponía.

Mostramos que las unidades de este libro de texto no son tales. Primero, porque el conjunto de actividades posteriores a la lectura de los fragmentos literarios no se encuentran ni estructuradas, ni articuladas en función de la pretendida unidad, en realidad cada una de ellas está compuesta por una serie de lecciones aisladas entre sí, no hay de por medio ninguna secuenciación. Segundo, la “comprensión” de la lectura es igual al descubrimiento de lo que el texto dice y la “expresión personal” se reduce a la redacción de textos bajo parámetros precisos, en los que la personalidad es en realidad lo último que importa. Tercero, en el listado de los objetivos “didácticos” que aparecen en la portada, no hay ninguno referido a la lectura del fragmento literario por lo tanto no hay objetivos explícitos de lo que se pretende logren los estudiantes a partir de la lectura y tampoco de las acciones didácticas que la docente podría emprender.

En el aula B se pretendía la lectura en silencio de los textos de la BA, pero vimos lo complicado que resultaba lograrlo. Además la docente estaba más preocupada en administrar los libros que en la lectura real de los mismos. En el caso de los poemas, la lectura fue en voz alta, a cada lector se le confirió un papel activo ya que se trataba de su propuesta de lectura (su poema), por tanto, debía imprimirle emoción, sentimiento. Señalamos la lectura de poemas como la diferencia sustancial en la forma de gestionar la práctica de lectura literaria.

De esta suerte mostramos el lugar que ocupan las docentes en el eje que va de la gestión a la mediación. El papel gestor se da a partir de la promoción de la lectura de un corpus de textos ajeno, en realidad, a sus motivaciones personales o académicas. El papel mediador es posible cuando la convicción docente permea la elección del corpus.

La docente del primer escenario escolar no mostró interés alguno, por ello no sólo la práctica de lectura literaria resultaba desafortunada sino toda su práctica educativa cotidiana pues no hubo indicios acerca de algo que le apasionara realmente y se sintiera motivada a compartirlo con sus estudiantes y, de este modo, conformar un escenario escolar menos tedioso.

La docente del segundo lugar de observación emprende un proyecto sumamente ambicioso, no acota objetivos y se pierde en una labor que, si bien es cierto, siembra inquietudes, no logra, en el caso de los textos literarios de la BA, resultados más afortunados. En lo tocante a los poemas fue notoria la transición de un papel gestor a un papel mediador.

La práctica de lectura literaria gestionada de este modo nos hace suponer que lo que subyace a ello es un posicionamiento social de las docentes en relación a la importancia que tiene la lectura en la escuela, consumen (promueven) una valoración social y cultural de la actividad de lectura, más que de los actos de lectura y sus potencialidades en la formación de la personalidad adolescente. Pero la valoración como “tópico,” como representación social, resulta ser tan poderosa que se traslada a sus estudiantes quienes van conformando un tipo de *habitus* literario. De esta suerte la lectura se queda en una presunción que no termina por traducirse en actos de lectura capaces de desafiar las facultades de los lectores, de las lectoras en un diálogo auténtico con los textos literarios.

3. ¿Para qué se leyeron los textos literarios?

La finalidad de la lectura de los textos fue desvelada a partir de la práctica, en un análisis contrastivo entre lo que las docentes dicen, hacen y lo que efectivamente logran en los estudiantes. De este modo vimos que se leyó para cumplir prescripciones curriculares; para cumplir con el protocolo de lectura dispuesto en el libro de texto, pero también para incidir en la formación literaria.

La docente del aula A se limitó a cumplir con el acuerdo del departamento que tuvo como marco la prescripción curricular, pero sólo acató. Así también al estructurar

su práctica educativa cotidiana alrededor del manual escolar cumplió con el protocolo de lectura dispuesto en él y que ya tuvimos ocasión de analizar en su propuesta literaria.

La docente del aula B se singulariza en la implementación que realiza de la política educativa nacional, tanto en lo que a la prescripción curricular se refiere como a las bibliotecas de aula. Mediante su proyecto “Baúles de lectura” pretende incidir en la formación literaria.

Sólo en el caso de la lectura de poemas nos parece que se aproxima a ello porque logra que los estudiantes experimenten la comunicación literaria y se impliquen en las lecturas.

En lo que se refiere a los textos de la biblioteca de aula, la incidencia en la formación literaria no fue posible porque dejó solos a los lectores. Los jóvenes se enfrentaron a textos que la docente desconoce, no los ha leído y por lo tanto no sabe lo que están proponiendo al lector y las dificultades que para éste representan. Diseña, es cierto, un mecanismo para informarse acerca de las recepciones, pero tampoco está al pendiente de él.

Nos referimos a su libreta viajera en la que se tenía que escribir bajo cierta consigna, pero esta consigna de escritura sólo estaba clara en el pensamiento de la docente, no así en la manera de gestionarla y nunca fue objeto de revisión. Es decir, no estuvo al tanto de los primeros (ni de los últimos) textos producidos por los estudiantes para salvar las resistencias en la ejecución. Al final, la consigna como tal no se cumplió. Ningún estudiante estuvo en condiciones de redactar una reseña. Primero porque no sabían cómo hacerlo y segundo porque las lecturas no se concluían y el abandono de libros que requerían cierto esfuerzo por parte de los lectores fue muy frecuente.

4. ¿Cómo se recibieron los textos literarios?

Las recepciones de los textos literarios se vieron altamente influenciadas por la manera de leer gestionada por las docentes.

Los discentes del escenario escolar uno hicieron patente un abierto rechazo a la forma de leer dentro del aula e indicaron que su desagrado hacia la novela de Julio Verne probablemente obedecía a la manera de leer.

Los discentes del escenario escolar dos tuvieron procesos de lectura solitaria y en “silencio” que redundó en recepciones fallidas de los textos literarios, recordemos que sólo diez jóvenes de cincuenta fueron considerados por nosotros como lectores que

efectivamente habían concluido la lectura de los textos. En cambio, la lectura de poemas en voz alta y la implicación discente propició sí una participación más entusiasta y probablemente se despertó interés y gusto por este género literario.

Concluimos

1. **En las aulas de secundaria no logra advertirse del todo que el modelo de enseñanza de la literatura transite de un modo efectivo hacia una educación literaria.**
2. **Las prácticas de lectura literaria son prácticas “situadas”, pero también, de acuerdo a nuestro trabajo, se trata de prácticas de lectura literaria “sitiadas”. Sitar significa cercar, rodear a alguien para cerrar todas las salidas y apoderarse de él o bien rendir su voluntad con la finalidad de que no logre salir, avanzar. Nos parece que existen elementos que ponen sitio a la educación literaria en la medida que se erigen en cercados que no permiten su despegue.**

2.1 Un currículum que no articula objetivos con contenidos y lo que propone es sólo una información o historia literaria se convierte en la valla inmediata que impedirá conducir a una educación literaria.

2.2 Un escenario escolar en el que no se comenta lo que se lee o bien se comenta bajo un guión establecido que guía la interpretación de los textos en un solo sentido, valla el terreno de la educación literaria.

Estos elementos, en principio nos parece que ponen un cerco a la formación literaria de los estudiantes y de este modo lo que señala Colomer en relación a “(...) la formación de la persona, ligada a la construcción de la sociabilidad, en la confrontación con textos de generaciones anteriores y contemporáneas,” será bastante difícil de lograr.

3. **Los corpus de textos literarios conformados en las aulas observadas tienen como criterio articulador lo “juvenil”, es decir, son textos considerados para ser leídos por jóvenes de secundaria ya que responden al sentir social de los rasgos que facilitan la aquiescencia juvenil.**
4. **El posicionamiento social docente, respecto a la importancia que tiene la lectura en la escuela, promueve de modo implícito la representación del valor socio-cultural de la actividad de lectura más que los actos de lectura (*habitus* literario).**

5. **La participación y convicción docentes en la elección del corpus lleva a superar el papel gestor desempeñado en la promoción de la lectura cuando los textos son ajenos a sus motivaciones personales o académicas: El papel mediador se ve favorecido cuando hay intereses literarios profesionales y personales que posibilitan la real implicación en la elección.**
6. **La lectura en voz alta continúa siendo una forma habitual de leer en la escuela dentro de concepciones tradicionales por un lado, que colocan a los receptores en un nivel de pasividad absoluta. Pero también se utiliza, dentro de concepciones innovadoras por otro, como una forma idónea para socializar lecturas, en una auténtica práctica social y cultural.**
7. **Cumplir con el protocolo de lectura dispuesto en el libro de texto limita los objetivos de una educación literaria cuando el tratamiento literario:**
 - 7.1 **Se efectúa a partir de fragmentos y adaptaciones que no pueden dar cuenta cabal del texto completo de referencia.**
 - 7.2 **Propone ejercicios de una “comprensión” literal del fragmento literario.**
 - 7.3 **No promueve realmente la expresión personal de los discentes.**
 - 7.4 **Atribuye a los fragmentos literarios sólo una función informativa.**

Con base en todo lo anterior nos parece muy importante señalar que incidir en la formación literaria de los adolescentes requiere en principio:

- a) *La implicación docente en la selección del corpus literario por leer.*
- b) *La socialización de las lecturas efectuadas o en proceso para evaluar la recepción y decidir modos de intervención pedagógica.*
- c) *El diseño de itinerarios lectores a partir de una historia de las recepciones en las aulas.*

Las prácticas de lectura literaria constituyen efectivamente momentos de intervención pedagógica en la enseñanza de la literatura. Como ha sido posible advertir se enseña en realidad una manera de leer de acuerdo al estilo docente. Nos parece así que los docentes tenemos una responsabilidad en la formación literaria de estudiantes. Sobre todo en este nivel educativo que consideramos el último momento para intervenir convenientemente ya que en varios casos no se continuará una formación académica, al menos en México. Si logramos incidir en la formación de los jóvenes para ser lectores

de literatura seguramente en su futuro la lectura literaria será de un gran provecho, como atinadamente señala Graciela Montes (1999):

(...) ¿Si la literatura sirve? Creo que sí, a mí me sirvió en la vida. Pero no del mismo modo en que me sirvieron por ejemplo las ideas. Las ideas me ayudaron a ordenar el mundo. La literatura me hace sentir que el mundo está siempre ahí, ofreciéndose, no horadado y disponible, que siempre se puede empezar de nuevo. (p. 63)

BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, Luis A. (1989): *El lector y la obra. Teoría de la recepción literaria*. Gredos. Madrid.
- ALVARADO Maite & Marina CORTÉS. (2001, septiembre). Escribir en la universidad Repetir o transformar. En *Lulú Coquette* Revista de didáctica de la lengua y la literatura (pp. 19-23) Año 1, núm. 1, el Hacedor, Buenos Aires. Argentina.
- ALVAREZ- GAYOU, J. Juan Luis (2003). *Cómo hacer una investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós. México.
- AMADO, Elba (2005, noviembre). Cómo leen los niños en situación de calle en San Salvador de Jujuy. En *Lulú Coquette* Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura (pp. 98-111). Año 3, el Hacedor, Buenos Aires. Argentina.
- ASTOLFI, Jean P. (2001) *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Serie fundamentos, Núm. 7
- BALLESTER, Josep (1998). Las teorías literarias y su aplicación didáctica. En Mendoza Fillola (Coord.) *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 297-322). Horsori, Barcelona.
- BARTHES, Roland (1992). Literatura/Enseñanza. En Bombini Gustavo (Comp.) *Literatura y Educación* (pp. 70-79). Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- BERTELY BUSQUETS, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós. México.
- BLOOM, Harold (2004). *El canon occidental*. Anagrama, Barcelona.
- BOMBINI, Gustavo (1992) Estudio introductorio. En Bombini G. (Comp.) *Literatura y Educación* (pp. 7-16). Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- (2001, septiembre). Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura. En *Lulú Coquette* Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura (pp. 24-33). Año 1, el Hacedor, Buenos Aires. Argentina.
- (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Lugar, Colecc. Relecturas, Buenos Aires, Argentina.
- (2005, noviembre). Investigar en Didáctica de la Lengua y la Literatura: un nuevo tratado de fronteras. En *Lulú Coquette* Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura (pp. 32-47). Año 3, el Hacedor, Buenos Aires. Argentina.

- (2006, abril) [videoconferencia] Universidad Autónoma de Barcelona/Banco del libro de Venezuela.
- BOURDIEU, Pierre (2000): El habitus y el espacio de los estilos de vida. En *La distinción* (pp. 169-253). Taurus, Madrid.
- CAMPS, Anna (2000). Objecte, modalitats i àmbits de la recerca en didàctica de la llengua. En Camps Anna e Isabel Ríos (Coord.) *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (pp. 9-22) Graò, Barcelona.
- CARBONE, Graciela M. (2001): *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*, Miño y Dávila, Madrid.
- CARRASCO Altamirano, Alma. (1999). *La comprensión de lectura en alumnos de 5º y 6º de primaria en México: Prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos*. Tesis presentada para optar por el grado de Doctor en Educación. Doctorado interinstitucional en Educación. Centro de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México. [Disertación doctoral, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2000. ISBN 968-5073-16-3; 398 pp.]
- (2006). *Entre libros y estudiantes. Guía para promover el uso de las bibliotecas en el aula*. Paidós. México
- CAVALLO, Guglielmo & Roger ChARTIER (Comp.) (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus, Madrid.
- CESERANI, Remo (1992). Cómo enseñar literatura. En Bombini Gustavo (Comp.). *Literatura y Educación* (pp. 80-102). Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- CHARTIER, Anne-Marie & Jean HÉBRARD (1998). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Gedisa, Barcelona.
- CHARTIER, Roger. (2000). *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*, Fondo de Cultura Económica. México.
- COLL, César. (1987). *Psicología y currículum*. Cuadernos de Pedagogía, Ed. Laia.
- COLOMER, Teresa (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. En *Comunicación, Lenguaje y Educación* (pp. 21-31), núm. 9.
- (1995, abril). La adquisición de la competencia literaria. En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (pp. 8-22), núm. 4.
- (1998). *La formación del lector literario*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.

- (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis, Madrid.
- (2002) El papel de la mediación en la formación de lectores. En *Lecturas sobre Lecturas/3* (pp. 9-29), CONACULTA, México.
- (2004, marzo). ¿Quién promociona la lectura?" En *Lectura y Vida* (pp. 6-15), núm. 1, año XXV.
- & Ana María MARGALLO (2004, abril). La literatura en los nuevos manuales de la educación secundaria obligatoria. En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (pp. 43-67). No. 36
- (2005, febrero). Las dificultades escolares ante la lectura de textos [documento electrónico] *La Vanguardia Digital* (13/02/2005). En <http://www.andreusotorra.com/cornabou/dossiers/articles/colomert.html>
- (2006). *Andar entre libros*. Fondo de Cultura Económica. México.
- CURRÍCULUM Educació Secundària Obligatòria (1993). Àrea de Llengua. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- DIARI OFICIAL DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (DOGC, núm. 3670 04/07/2002). Extraído el 11 de octubre 2005 de http://www.gencat.net/diari_c/3670/02158014.htm
- EVEN-ZOHAR, Itamar (1972 I). Teoría del Polisistema. Primera versión publicada bajo el título "Polysystem Theory". *Poetics Today* 1972 I, 1-2: 287-310. Esta versión es la traducción de "Polysystem Theory", *Poetics Today* 11: 1 (Primavera 1990): 9-26. Traducción de Ricardo Bermudez Otero. Extraído el 2 de julio, 2006 de http://www.tau.ac.il/~itamarez/ps_esp
- (1990). Esta versión es la traducción de "The 'Literary System'", *Poetics Today* 11: 1 (Primavera 1990): 27-44. Traducción de Ricardo Bermudez Otero. Extraído el 2 de julio, 2006 de http://www.tau.ac.il/~itamarez/ps_esp
- (1999). Factores y dependencias en la cultura. Una revisión de la Teoría de los Polisistemas. En Iglesias Santos Montserrat (Comp.) *Teoría de los Polisistemas* (pp. 23-52). Arco/Libros. Madrid.
- FRUGONI, Sergio (2005, noviembre). La escritura de invención como práctica cultural: su papel en la didáctica de la lengua y la literatura. En *Lulú Coquette* Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura (pp. 80-95) Año 3, el Hacedor, Buenos Aires, Argentina.
- GARCÍA GUAL, Carlos (1996^a, diciembre). Sobre el canon de los clásicos antiguos. En *Insula 600 Un viaje de ida y vuelta: el canon*, pp. 5-7

- GENETTE, Gérard (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Taurus, Madrid.
- GIMENO Sacristán, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- GRIMAL, Pierre (1981). *Diccionario de mitología griega y romana*, Paidós.
- HORNO DELGADO, Asunción (1998). Las literaturas de género y el canon. En Actas del Coloquio Internacional. *Cánon literari: ordre i subversió* (pp. 139-154). Institut d'Estudis Ilerdencs. Fundació Pública de la Diputació de Lleida.
- IGLESIAS SANTOS Montserrat (1994) La Estética de la Recepción y el Horizonte de expectativas. El sistema literario: Teoría Empírica y Teoría de los Polisistemas. En Villanueva, Darío, (Comp.) *Avances en Teoría de la Literatura (Estética de la Recepción, Pragmática, Teoría Empírica y Teoría de los Polisistemas)* (pp.35-90 y 309-356, respectivamente) Universidad de Santiago de Compostela, No. 3
- (1999) La Teoría de los Polisistemas como desafío a los estudios literarios. En Iglesias Santos Montserrat (Comp.) *Teoría de los Polisistemas* (pp. 9-20). Arco Libros.
- ISER, Wolfgang (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Taurus, Madrid.
- JONES, Edward E. & Harold B., GERARD (1992). *Fundamentos de Psicología Social*. Limusa Noriega, México.
- KALMAN, Judith (2002). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de mixquic*, Biblioteca para la actualización del maestro. Secretaría de Educación Pública. México
- KAUFMAN, Ana María & María Elena RODRÍGUEZ (1993). *La escuela y los Textos*. Aula XXI, Santillana.
- KUENTZ, Pierre (1992). El reverso del texto. En Bombini Gustavo (Comp.) *Literatura y Educación* (pp. 34-65). Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- LLUCH, Gemma (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*, ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Arcadia.
- LOMAS, Carlos, (Coord.) (1996): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria I*, Horsori, Barcelona.
- MANACORDA DE ROSSETTI, Mabel (1996). *La Teoría de los Polisistemas en el área educativa*. Academia Nacional de Educación, Buenos Aires, Argentina.
- MARTÍN C. Enrique (1993). *Habitus*, Diccionario Crítico de Ciencias Sociales, Román Reyes (Dir.) Universidad de Sevilla. Extraído el 6 de diciembre 2006 de (<http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/H/habitus.htm>)

- MEDINA, José Luis (1996). Análisis de datos cualitativos en el enfoque etnográfico. En *La Pedagogía del Cuidado: Racionalidad, Tradición y Poder en el Curriculum de Enfermería. Un estudio Interpretativo*. Barcelona. Tesis Doctoral Inédita. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona. Extraído el 13 de marzo 2006 de la presentación en powerpoint.
- MENDOZA FILLOLA Antonio (2002). Las funciones del profesor de literatura. Bases para la innovación. En *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura. 12* (pp. 109-140) Instituto de Ciencias de la Educación (Comp.) Universidad de Zaragoza.
- MILLS, C. Wright (1979). *La imaginación sociológica*, (Traducción de Florentino M. Torner). Fondo de Cultura Económica. México
- MONTES, Graciela (1999): *La Frontera Indómita*, Fondo de Cultura Económica. México.
- NOGUEROL R., Artur (1998). Investigación y Didáctica de la lengua y la literatura. En Mendoza F. (coord.) *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 61-74) Horsori, Barcelona.
- PENNAC, Daniel (2000). *Como una novela*. Coedición SEP-Editorial Norma 2000.
- PETIT, Michéle (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, Fondo de Cultura Económica. México.
- PLAN NACIONAL DE LECTURA (PNL) 2001-2006, Secretaría de Educación Pública (SEP). México.
- PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO (1993). Educación básica, secundaria. Secretaría de Educación Pública (SEP). México.
- POZUELO Yvancos, José María (1996^a, diciembre). Canon: ¿Estética o Pedagogía? En *Insula 600, Un viaje de ida y vuelta: el canon*, p. 4
- (1998) El canon en las teorías sistémicas. En Actas del Coloquio Internacional. *Cánon literari: ordre i subversió* (pp. 65-93) Institut d'Estudis Ilerdencs. Fundació Pública de la Diputació de Lleida.
- PRIVAT, Jean-Marie (2001, septiembre). Sociológicas de las didácticas de la lectura. En *Lulú Coquette* Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura (pp. 47-63). Año I, núm. 1, el Hacedor, Buenos Aires. Argentina.
- RESOLUCIONES DE CHETUMAL (1974). Plan de estudios. Educación Media Básica. Secretaría de Educación Pública (SEP). México.

- ROCKWELL, Elsie (2005, noviembre). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. En *Lulú Coquette*. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura (pp. 12-29). Año 3, el Hacedor, Buenos Aires, Argentina.
- RODRÍGUEZ G., Gregorio, Javier GIL F. & Eduardo GARCÍA J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*, ediciones Aljibe.
- ROSENBLATT, Louise M. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica. México.
- RUFINELLI, Jorge (1989). *Comprensión de lectura*. Trillas. México.
- RUIZ OLABUÉNAGA, José Ignacio & María Antonia ISPIZUA (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto, Bilbao.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2003): *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto, Bilbao.
- VALLES MARTÍNEZ, Miguel (2003): *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis, Barcelona.
- SARDI Valeria (2005, noviembre). Prácticas de escritura, narración e imaginación y su relación con la apropiación del conocimiento. En *Lulú Coquette* Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura (pp. 112-121). Año 3, el Hacedor, Buenos Aires, Argentina.
- SOLÉ, Isabel (1987). *L'ensenyament de la comprensió lectora*, Ceac, Barcelona.
- (1992). *Estrategias de lectura*, Graò, Barcelona.
- (1992). Implicacions educatives del model interactiu de la lectura. En Colomer T. (Coord.). *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària* (pp. 21-36). Barcanova, Barcelona.
- SOLLERS, Philippe (1992). Notas sobre literatura y enseñanza. En Bombini G. (comp.) *Literatura y Educación* (pp. 66-69) Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- STENHOUSE, Lawrence (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata.
- SULLÁ, Enric (Comp.) (1998). *El canon literario*. Arco Libros, Madrid.
- SVENBRO, Jesper (1998). La Grecia arcaica y clásica. La invención de la lectura silenciosa. En Cavallo Guglielmo & Roger Chartier (Comp.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 59-93) Taurus, Madrid.

- TAYLOR, Steve J. & Robert BOGDAN (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Barcelona.
- TRUJILLO C., Francisca (2002). Una propuesta para la didáctica de la literatura en secundaria. Tesis para optar al título de maestro en Ciencias de la Educación, Instituto de Estudios Universitarios, Puebla, México. [Disertación, Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2003] *Perfiles académicos. La investigación humanística en Tlaxcala*, pp. 53-75.
- WENDELL V., Harris (1998). La Canonicidad. En Sullá, Enric (Comp.) *El canon literario* (pp. 37-60), Arco Libros, Madrid.
- YNCLÁN, Gabriela (1998). *Todo por hacer*. Patronato Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para la Cultura del Maestro Mexicano, A. C., México.
- YOUNG, Robert (1992). Una tradición en crisis. En Bombini G. (comp.) *Literatura y Educación* (pp. 134-163) Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- ZABALA V., Antonio (2003). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó, Barcelona.

DIRECCIONES ELECTRÓNICAS

- <http://prof.usb.ue/miguelm/laetnometodologia.html>
- <http://personal.telefonica.terra.es/web/trenzas2/mena.htm>
- <http://vanel.net/eoropesa/poesia/igurbina/html>
- <http://lospoetas.com/kbiorueda.htm>
- http://elboricua.com/la_mocita_del_monasterio.html
- http://maestre.org/el_exito.htm
- <http://poesia-inter.net/pn744015.htm>
- <http://www.magrayamor.com/mama/poema8.html>
- <http://members.fortunecity.com/detalles2002/poesia/susan/susan.html>
- <http://web.usal.es/ggdacal/webpatologiaquemado.htm>
- (http://www.tau.ac.il/~itamarez/ps_esp.)
- ([http://perso.wanadoo.es/angel.saez/c076_secundaria_y_comprendividad_en_españaFla_\(saez\).htm](http://perso.wanadoo.es/angel.saez/c076_secundaria_y_comprendividad_en_españaFla_(saez).htm))

HISTORIAS DE LA LITERATURA UNIVERSAL

- ENCICLOPEDIA de consulta (1998). *Activa multimedia, Literatura Universal*, Plaza y Janés.
- IMAGO (1999). *Literatura española y universal*, Biblioteca temática en esquemas y síntesis. Santillana.

- LEÓN, Juan J. (1999). *Literatura Universal. Teoría y textos*, Port Royal.
- RIQUER Martín de y José María Valverde (1991). *Historia de la Literatura Universal*.
(vol. 4 y 10). Planeta.
- VAN Tieghem, Paul (1975). *Historia de la Literatura Universal*, Arimany

CORPUS LITERARIO

- ANGELES Calderón, M. Guadalupe, Francisco Rivero Reyna & Yolanda Torres del
Cueto (2000). *Palabras sin Frontera 2*, Patria, México.
- APPENDINI, Guadalupe (2004). *Refranes populares de México*, Porrúa.
- ARREOLA, Juan José et al (2002). *Cuentos Mexicanos, antología*, Alfaguara.
- BALZOLA, Asun (2003). *La cazadora de Indiana Jones*, SEP/SM.
- BIRMAJER, Marcelo (2003). *Un crimen secundario*, SEP/Colihue.
- BORGES, Jorge Luis et al (2002). *Cuentos latinoamericanos*, SEP/FCE.
- BORGES, Jorge Luis et al (2004). *24 poetas latinoamericanos*, SEP.
- BRAZ, Julio Emilio (2002). *En la oscuridad*, SEP/FCE. Ilust. Mauricio Gómez Morín.
- BUNIN, Iván et al (2003). *Cuentos de la primera vez*, SEP/Panamericana.
- BURR, Claudia (2003). *María cumple cien años, retratos memoriosos de los amigos de
María Izquierdo*, SEP/Tecolote.
- CHAUCER, Geoffrey & Geraldine McCAUGHREAN (2002). *Cuentos de Canterbury*,
SEP/Vicens Vives.
- ESCALANTE Beatriz & José Luis MORALES (Comp.) (2002). *Atrapados en la
escuela*. Selector.
- ESTEBAN, Alicia & Mercedes AGUIRRE (1996). *Cuentos de la mitología griega (II)
En la tierra*, Ediciones de la Torre, Madrid.
- EZQUERRA, Francisca & Isabel GUTIÉRREZ-GAMERO (2001). *Lengua Castellana
2 (ESO 1er ciclo)*. Barcanova, Barcelona
- FRIEDRICH, Joachim (2003): *Internet y salchichas al curry*, SEP/SM.
- FUERTES Gloria & Sean MACKAOUI (2003). *Garra de la guerra*. SEP/Exlibris.
- GARCÍA Márquez, Gabriel (2003). *Relato de un naufrago*, Espejo de Urania.
- GÓMEZ G., Miguel Angel (Recop.) (2000). *Palabras y poemas de amor*. Ed. Gómez
G. Hnos.
Gotitas de amor, antología de poemas de amor, Época.
- HÄRTLING, Peter (1991). *Fraenze*, Siruela, Madrid.
- KIPLING, Rudyard (2003). *Capitanes intrépidos*, SEP/Planeta.
- KROPP, Paul (2002). *El "lunático" y su hermana libertad*, SEP

- LIENAS, Gemma (2002). *Así es la vida, Carlota*, Astrolabio.
- MERNISSI, Fátima (2004). *Sueños en el umbral, memorias de una niña del harén*.
SEP/Océano.
- MURGUÍA, Verónica (2001). *El fuego verde*, SEP/SM.
- NEEDLE, Jan (2002). *El buscapleitos*, SEP/FCE.
- PERETA Salvia, Rosa et al (2003). *Creatividad teatral*, SEP.
- PIÑA, Andrés Juan. Comp. (2004). *Teatro escolar representable*, vol. II, SEP/Limusa.
- PLAZA, José María. Selec. (2002). *Canciones de amor y dudas*, SEP/SM. Ilust.
Antonio de Felipe.
- POE, Edgar Allan et al (2004). *Los mejores relatos de terror*, SEP/Exlibris.
Poemas de amor. (s/a) Ed. Gómez Hnos.
- PRADA Samper de José Mnuel (2002). *Las mil caras del diablo, cuentos, leyendas y
Tradiciones*. SEP/Juventud. Ilust. Luis Felipe Fililla.
- QUIROGA, Horacio (2005). *Cuentos de la selva*, Anaya.
- REYES Mendiola Mauro (s/a). *Los poemas del amor*. s/e
- ROSASPINI Reynolds, Roberto (2004). *El mágico mundo de las HADAS*, SEP/
Juventud. Ilust. Fernando Molinari
- SALGARI, Emilio (2002). *El corsario negro*. SEP/SM
- SÁNCHEZ-MEJÍAS, Rolando (2003). *Antología del cuento chino maravilloso*. SEP/
Planeta.
- SERRANO, Francisco (2002). *Lecturas de Poesía Clásica, de la Edad Media al Siglo
XIX*. Tomo II. SEP. Ilust. Leonid Nepomniachi
- SERRANO, Marcela (2003). *El cristal del miedo*, SEP/Ediciones B. Ilust. Jesús Gabán
- SIERRA I FABRA, Jordi (2003). *Retrato de un adolescente manchado*. Hachete/
Latinoamericano.
- STOKER, Bram (2002). *Drácula*, SEP/Alicia.
- TOLSTOI, León (2002). *El león y el perrito y otros cuentos*. SEP/Panamericana. Ilustr.
Alekos
- VERNE, Julio (2005). *La vuelta al mundo en ochenta días*. Anaya.