

PRÁCTICAS DE LECTURA LITERARIA EN AULAS DE SECUNDARIA

FRANCISCA TRUJILLO CULEBRO*

La didáctica de la literatura en la escuela secundaria es un asunto de atención urgente en la agenda educativa de nuestros países. En las siguientes páginas se relata un trabajo de investigación que describe, analiza e interpreta distintos modos de leer textos literarios en dos aulas de segundo año de secundaria; una correspondiente a una escuela en Barcelona, España y otra en Puebla, México. Este acercamiento a prácticas de lectura reales señala, entre otras cosas, que lo que se lee, la forma de leerlo, las finalidades y la recepción están interconectados, y que la lectura de textos literarios constituye un momento esencial de intervención pedagógica de la enseñanza de la literatura y un camino para la formación de lectores literarios.



The art of teaching Literature in secondary school is a matter of urgent attention in the educational agenda of both countries. This article describes, analyzes and interprets different ways of reading literary texts in two classrooms of second year of secondary school; one corresponding to Barcelona, Spain; another to Puebla, Mexico. This approach to real reading practices shows that what is read, the way in which is read, the aims and reception are interconnected, and that reading literary texts is an essential moment of pedagogical intervention of the teaching of Literature and a way of training literary readers.

Introducción

El señalamiento generalizado acerca de que la juventud no lee y, al parecer, aun menos lee literatura, se presenta como una realidad preocupante. En este sentido, también existe una tendencia a 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) señala que si entendemos la lectura como un proceso mediante el 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.

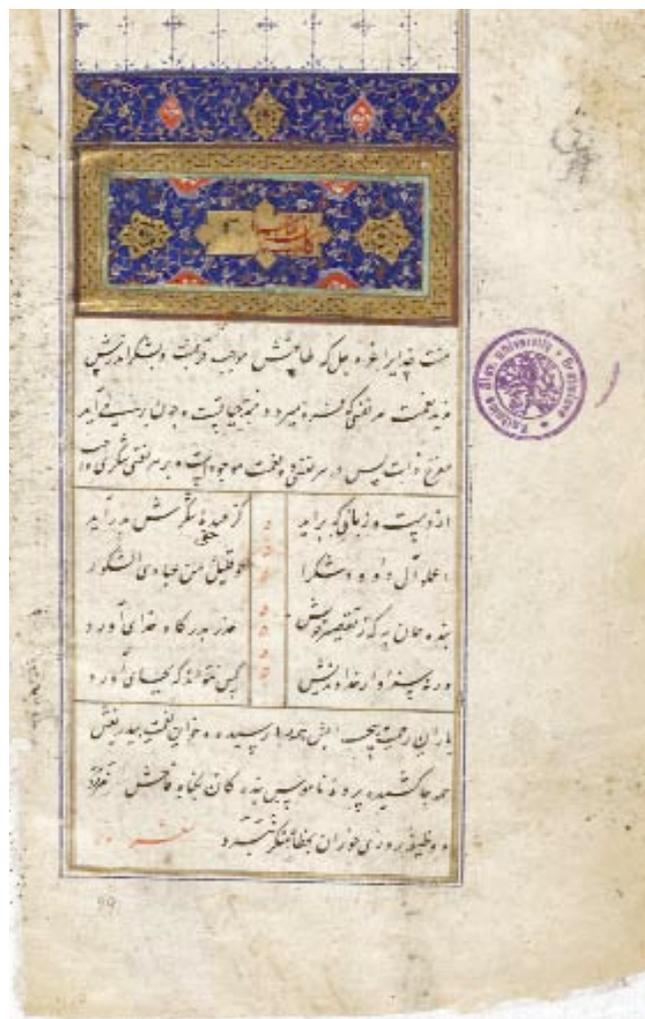
El entorno social y familiar es difícil de investigar, en la medida que corresponde a realidades muy amplias y variadas, y complica por ello la captura de datos y su interpretación. Sin embargo, la institución escolar, como espacio específico y público, resulta ser viable de indagación, ya que su labor se enmarca dentro de un currículum que, a su vez, es parte de la política educativa de la sociedad correspondiente.

Penetrar en las cotidianidades de la institución escolar resulta importante, porque lo que tiene lugar dentro de las cuatro paredes de cualquier aula impacta en la formación y en 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.

Marco teórico

Hablamos entonces de enseñar y aprender literatura en la escuela secundaria. Un nivel educativo de enorme complejidad por las características no solo del alumnado, sino por los elementos que definen a la secundaria como etapa propéutica y, al mismo tiempo, terminal.

Comenzamos por un cuestionamiento que se ha vuelto cotidiano: ¿la literatura se enseña? Hay quienes responden que sí y quienes que no. Entre estos últimos, el señalamiento principal es que la literatura se contagia. Nosotros sostenemos que la literatura se enseña, pero que a su



vez es posible tomar en cuenta el “contagio” como punto de partida. Estos “contagios”, sin embargo, no tienen lugar de un momento a otro. Para ello es indispensable un período de gestación. El estudiante “contagiado” plenamente por la literatura será un lector literario formado que ha seguido un proceso de enseñanza/aprendizaje. En el caso que nos ocupa, este proceso tiene lugar en las aulas, en el contacto cotidiano entre docentes y discentes con textos literarios que se leen.

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 interconectados.

Sin embargo, no podíamos partir solo de la práctica educativa. Dado que el espacio escolar

no es totalmente autónomo, ni se encuentra aislado, era indispensable mirar la didáctica de la literatura desde diferentes lugares. Estos son:

- a) Las teorías acerca de la lectura (Solé, 1987), porque aparejan un concepto preciso de texto y de lector que permiten conocer la posición que tienen los sujetos en el momento de la lectura literaria y que, sin duda alguna, determina la gestión de la práctica de lectura.
- b) Las teorías literarias que han dominado la enseñanza de la literatura en general y las que actualmente aportan elementos más renovadores. Entre estas últimas, destacamos la Estética de la recepción y la Teoría de los polisistemas (Iser, 1987; Iglesias Santos, 1994).
- c) El diseño curricular, pues contiene los lineamientos básicos acerca de qué, como y para qué enseñar. En este sentido, partimos del señalamiento de que el currículum es un elemento prescriptivo (Gimeno, 1988; Currículum Educació Secundária Obrigatória, 1993; Plan y programas de estudio, 1993).
- d) Los libros de texto, ya que de un modo u otro guían la labor cotidiana de los docentes, en la medida en que llegan a las aulas, al menos en México, de manera gratuita y no siempre está de por medio una elección-valoración de la propuesta editorial por parte de los docentes.
- e) La práctica educativa misma, ya que es el lugar en el que interactúan lectores reales con textos literarios (Bombini, 2005).

Diseño metodológico

La investigación efectuada fue de carácter cualitativo. Se eligieron para ello dos escenarios educativos: un aula en Barcelona, España y otra en Puebla, México. En ambos casos se trató de un segundo año de secundaria. El objetivo, sin embargo, no fue el de establecer comparaciones, ya que lo que sucede en las aulas tiene que ver con interrelaciones e interacciones dadas entre sujetos históricos en un espacio y tiempo determinados que se rigen por coordenadas culturales y sociales propias del lugar, aunque existan susceptibles puntos de encuentro.

De ese modo, 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 constituyeron el triángulo didáctico (Astolfi, 2001) indispensable de nuestro trabajo.

Consideramos que la relación docente-discente se da de un modo directo, en una situación de comunicación continua. Por ello, docentes y discentes pueden colocarse en la base de un triángulo, en tanto los textos literarios ocuparían la cúspide, ya que son los que darán cuenta del objeto de conocimiento de la literatura. 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, el papel asignado a los sujetos, su relación y bajo qué concepciones de aprendizaje y enseñanza lo hacen.

Los objetivos generales de la investigación fueron:

- 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.

Los objetivos 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.
- Explorar la recepción de los corpus literarios conformados.
- Destacar la importancia de la mediación docente en la lectura de los textos literarios.

Para la recolección de datos, diseñamos los siguientes instrumentos: protocolo de observación, banco de datos, guiones de entrevista y cuestionarios semiestructurados (véanse formatos 1, 2, 3 y 4). Además, el diario de campo es un documento indispensable en este tipo de investigaciones.

Es necesario señalar que nuestra llegada a las aulas fue posible por la disposición de docentes que permitieron la observación de su actividad cotidiana. Cuestión nada sencilla, pues, sin duda, exponer a otros la intimidad del trabajo docente requiere de una apertura extraordinaria.

Durante cuatro meses (dos en cada escenario escolar) realizamos las observaciones y registramos lo acontecido en el diario de campo. Todo lo registrado fue motivo de análisis y reflexión de un modo permanente, pues constituía el insumo principal para efectuar el análisis de las prácticas de lectura literaria.

El banco de datos también fue un instrumento esencial. Fue absolutamente necesario leer todos los textos que circularon en las dos aulas para familiarizarnos con el corpus, pues

solo de este modo pudimos advertir si realmente los lectores estaban pactando con los textos.

A su vez, el protocolo de observación hizo posible el registro y la descripción del tipo de textos literarios que circulaban; su soporte: su procedencia; la distribución y los criterios de elección. En este instrumento consignamos también las actividades que se realizaron antes, durante y después de la lectura de esos textos. El soporte físico y la recepción fueron también aspectos contemplados en este documento, y nos dieron cuenta de la disposición de la clase en los momentos de lectura, así como de la actitud adoptada por los lectores.

Por otra parte, los guiones de entrevista permitieron efectuar un contraste entre lo observado y registrado (en el diario de campo) con lo expuesto de manera explícita por cada docente. En relación a los cuestionarios, estos reflejaron no solo las opiniones de los lectores acerca de los textos, sino también las dificultades que tenían al leer. Conocimos también sus puntos de vista acerca de la forma en la que se gestionaba la lectura dentro del aula. Esto último fue de muchísima utilidad para contrastar lo observado con lo expresado.

FORMATO 1. Protocolo de observación

1. Textos literarios que circulan en segundo año de secundaria

	Canónicos	No canónicos	Completos	Fragmentos
Recomendados (currículum)				
Clásicos				
Actuales				
Narrativa juvenil clásica				
Narrativa juvenil actual				

	Canónicos	No canónicos	Completos	Fragmentos
Libres/opcionales/alternativos				
Clásicos				
Actuales				
Narrativa juvenil clásica				
Narrativa juvenil actual				

1.1. Género y subgéneros literarios

Fantasía					Narración realista		
Literatura tradicional	Moderna	Ciencia ficción	Construcción de personalidad	Aventura	Vivir en sociedad	Narración histórica	Narración detectivesca

			Folklore			
Adivinanzas	Cancioneros poemarios	Cuentos populares	Fábulas	Etiológicos	Leyendas	Mitos

1.2. Soporte de los textos

1.3. Procedencia de los textos

Libro de texto	Libro	Fotocopias	Biblioteca escolar	Biblioteca del aula	Llevados a la clase	
					Por el docente	Por el discente

1.4. Distribución de los textos

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

1.5. 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	Otros

2. Actividades

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?

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. Después de la lectura

- a) ¿Qué tipo de actividad se realiza?

Guiada oral	Libre	Tarea concreta escrita

- b) ¿Cómo se organiza la actividad?
INDIVIDUALMENTE / EN EQUIPOS / GRUPAL

c) ¿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	Familiarizarse con el lenguaje metaliterario	Escribir como...	Otra

d) ¿Está contemplada una manera de evaluación?

SÍ / NO

CÓMO

e) ¿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?

FORMATO 2. Banco de datos

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

FORMATO 3. Cuestionarios semiestructurados

1.
Escuela secundaria Les 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?

2.

Escuela secundaria Constitución de 1917

Puebla, México

Asignatura: Español

Grupo: 2° "C"

junio 15, 2006

NOMBRE:

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

FORMATO 4. Guiones de entrevista

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 Biblioteca de aula?
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?

Discusión de resultados

El análisis y la discusión de los datos obtenidos se realizaron a partir de la descripción de los corpus literarios conformados; de la descripción, análisis e interpretación de las maneras de leer y de las finalidades perseguidas, tanto explícitas como implícitas, para develar las finalidades reales. Esto último fue posible a partir del contraste entre lo que las docentes dijeron y lo que efectivamente hicieron. Esta cuestión influyó decididamente en la forma en que los lectores reales se apropiaron de los textos literarios.

Leer textos literarios en las aulas para lograr una educación literaria (Colomer, 1995) 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. Esta fue nuestra consideración inicial. Sin embargo, los momentos indispensables de una secuencia no tuvieron

lugar en ninguno de los dos escenarios observados. No hubo, por ejemplo, motivación alguna para leer los textos: solo se indicó lo que se iba a hacer.

Por otro lado, nuestra presencia en el aula permitió advertir que las prácticas de lectura literaria son efectivamente "prácticas situadas". En primer lugar, tienen lugar en un espacio y tiempo precisos. 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 tiene una trayectoria personal, profesional y una formación que influye en la manera de gestionar la práctica de lectura; los estudiantes, a su vez, son seres con expectativas, con gustos particulares y formados en la cultura audiovisual. Y lo más importante, no olvidemos que son partícipes y últimos destinatarios del proceso.

La elección de aquello que se lee 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; aunque también a muchos textos que circulan en Internet.

La manera de leer en las aulas también 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. Todos estos factores se conjugan y dan lugar a una práctica que se sitúa en algún punto del eje que denominamos gestión-mediación. En el escenario español, por ejemplo, la docente solo gestionó la práctica de lectura: destinó un día de la semana para leer en el aula en voz alta, pero sin comentar jamás el texto. En cambio, en el escenario mexicano, la docente se acercó a la mediación al propiciar la escritura de comentarios acerca de lo leído y al preguntar también a algunos estudiantes si les agradaba el texto que se encontraban leyendo.

El análisis de las finalidades reales de las lecturas, por su parte, mostró que el para qué leer no siempre responde a objetivos explícitos. A partir de las prácticas de lectura analizadas en las aulas fue posible desvelar los criterios verdaderos cuya motivación se hallaba implícita, sobre todo en el escenario español, ya que la docente se limitó a cumplir con el protocolo de lectura del libro de texto y a leer una vez por semana una novela de narrativa clásica juvenil, respondiendo así solo a los acuerdos del colectivo docente.

Finalmente, la observación sobre la recepción —a partir de la forma en la que los lectores y las lectoras se apropiaron de los textos— reveló lo efectivamente conseguido con la lectura. Así confirmamos que la posición docente en el eje gestión-mediación influyó de modo decisivo. Así pues *qué, cómo y para qué* se lee, y cómo se recibe constituyeron los ejes de análisis de toda la información obtenida.

Algunas observaciones

Sobre las teorías de la lectura

Nuestra exploración de las teorías de la lectura fue útil para situarnos en la concepción de la 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 (Iser, 1987). 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 solo deben prestar su voz (Svenbro, 1998). Las sesiones de lectura en el aula española se realizaban en voz alta por turnos. Los estudiantes pasaban al frente del salón y leían para los demás, sin efectuar ningún comentario. La docente solo intervenía para hacer correcciones de dicción o postura. En tanto, la otra profesora hizo patente que su concepción de lectura literaria se encaminaba hacia una construcción de significados de manera compartida, ya que implementó lo que denominó “libreta viajera”. En ella, los estudiantes debían escribir sus comentarios acerca de lo leído, pero además leer lo que otros compañeros habían escrito. De este modo, era posible compartir interpretaciones y socializar las diversas lecturas. ¿Cuáles podrían ser las razones para gestionar de un modo o de otro esta práctica de lectura? Consideramos que las concepciones docentes acerca de qué es lo “valioso” de ser enseñado es lo que finalmente permea la forma de trabajo en el aula.

Sobre el campo de la literatura

El estado de la cuestión en los estudios literarios (Iglesias Santos, 1994) 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 (Iser, 1987), en cuanto al rol activo del lector y la Teoría de los polisistemas (Iglesias Santos, 1994), cuyos planteamientos enriquecen y hacen avanzar la discusión acerca del canon literario.

Así, los planteamientos de la estética de la recepción nos orientan para escuchar a los lectores y lectoras, y de esa 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 caso español, la docente gestionó una práctica de lectura literaria en la que los estudiantes no emitían opinión alguna respecto del texto. En el mexicano, aun cuando la docente propició la escritura en la libreta que circulaba por todo el grupo, no estuvo al tanto de lo que los lectores estaban escribiendo ni si efectivamente estaban pactando con los textos. En otras palabras, en el aula española, la concepción textocéntrica guió en realidad el trabajo docente y en el aula mexicana, aunque hubo producciones escritas por parte de los estudiantes en relación a lo que leían, estas no fueron consideradas por la docente para intervenir pedagógicamente en la enseñanza de la literatura.

La teoría de los polisistemas, a su vez, 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 protagonista. 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: en el aula de España, por ejemplo, hallamos **La vuelta al mundo en ochenta días** de Julio Verne y el mito de **Teseo** entre las primeras, y **Fraenze** de Peter Härtling entre las segundas. En el aula mexicana, encontramos **Los mejores relatos de terror** de Edgar Allan Poe y **Lecturas de poesía clásica, de la Edad Media al siglo XIX** que compila Francisco Serrano como parte de los textos canonizados, y **La cazadora de Indiana Jones** de Asun Balzola o **Un crimen secundario** de Marcelo Birmajer entre las obras no canonizadas. Con esto podemos sugerir que lo postulado por la teoría de los polisistemas comienza a incidir en el terreno educativo. Nos referimos a la convivencia de textos/autores centrales y textos/autores periféricos.

Sobre el diseño curricular

Al abordar el diseño curricular (Currículum Educació Secundária Obligatoria, 1993; Plan y

programas de estudio, 1993) advertimos que las propuestas literarias, la mayoría de las veces, no tienen “orden ni concierto” (en palabras de Colomer, 2005). 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 el currículo propone para enseñar los contenidos literarios se reduce a enunciar que se lea y se comente en clase, o bien a producir textos académicos acerca de lo leído. En ambos planes de estudio 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.

En relación a la consigna de escritura que prescriben los currículos, indicamos que, al menos en México, la propuesta es absolutamente inviable por la cantidad de alumnos que atiende cada profesor. Esto 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.

Los currículos parten de “saberes cultos” (Chavelard, citado por Astolfi, 2001) que no necesariamente los docentes dominan. Estos saberes constituyen resabios de enciclopedismo que arrastran aun los planes de estudio del nivel de secundaria debido a su origen ligado a la universidad.

De esta suerte, los currículos con esos resabios de enciclopedismo y una superposición de propuestas (viables algunas, inviables otras) son percibidos por los docentes como ajenos y poco organizados. Aun cuando se trata de currículos semiabiertos que posibilitan la participación docente en la confección de proyectos, generalmente esto no sucede. En las instituciones escolares difícilmente se hacen trabajos colegiados

que posibiliten la elaboración, implementación, seguimiento y evaluación de proyectos. Y esto es así porque el perfil profesional de la mayoría de los 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 ya en torno al currículum, sino alrededor de concepciones epistemológicas docentes sobre lo que es valioso para ser enseñado. Estas concepciones epistemológicas fueron implícitas (Gimeno, 1988), pues en ninguno de los dos casos hubo manifestación explícita acerca de lo que estaba tomándose en cuenta del currículum. Incluso, fue necesaria una labor de rastreo para conocer esta última situación.

Sobre la lectura literaria

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, 1988), cuando los manuales escolares son el eje vertebral de la práctica educativa cotidiana. Al parecer, se conforma un binomio “equiparable” un tanto extraño: currículum *igual a* 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 de 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 los 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, las actividades posteriores a la lectura de estos trozos literarios conducen la interpretación unívoca. Consumir fragmentos literarios sin acceder a la totalidad del texto y pensar que tienen una única interpretación a descubrir es, sin duda, una práctica escolar que conforma un *habitus* literario.

Nuestra investigación fue diseñada para realizarse 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. En cualquier caso, se erige como el lugar último en el que efectivamente la lectura se realiza. La cultura escolar la entendemos como el marco de significación preciso que construyen los actores escolares en la interacción cotidiana.

En este marco de significación común tuvo lugar la práctica de lectura literaria, que consideramos como una acción significativa (Bertely y Busquets, 2000). 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 solo 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.

Lectores y lectoras son también los docentes, ya que en ellos ha habido algún proceso de



**VISITE NUESTRO
SITIO WEB**

<http://www.lecturayvida.org.ar>

reflexión en torno a lo que se elige para leer y que se pondrá de manifiesto en el momento de la lectura. Esto daría como resultado una labor de mediación docente entre el texto literario y el lector. Desempeñarse como mediador es el resultado de una convicción absolutamente personal, porque se trata de compartir con otros la experiencia propia, de mostrar a los demás por qué se eligieron los textos. La forma de leer los textos y las finalidades tendrán un impacto en la vida personal y académica de los lectores incipientes. La decisión de ser un puente entre los textos y los lectores tendría como principio rector el carácter social que todo aprendizaje conlleva, pues socializar lo que leemos permite advertir que la construcción de significados es compartida y nos obliga volver a los textos en una búsqueda permanente de nuevas experiencias, no solo intelectuales sino también emocionales. En definitiva, se trata de leer con los estudiantes para enseñar cómo se leen textos literarios e iniciar con ellos el camino de la educación literaria hacia la formación del lector literario.

Referencias bibliográficas

- Astolfi, J. P. (2001). **Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas**. Sevilla: Díada.
- Bertely y Busquets, M. (2000). **Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar**. México: Paidós.
- Bombini, G. (2005). **La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura**. Buenos Aires: Lugar.
- Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. **Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura**, 4: 8-22.
- (2005). Las dificultades escolares ante la lectura de textos. **La Vanguardia Digital**, 13 de febrero de 2005. Disponible en: <http://www.andreusotorra.com/cornabou/dossiers/articles/colomert.html>.
- Currículum Educació Secundària Obligatòria (1993). Àrea de Llengua. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Recuperado el 11 de octubre 2005 en http://www.gencat.net/diari_c/3670/02158014.htm.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). **El currículum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Morata.
- Iglesias Santos, M. (1994). La estética de la recepción y el horizonte de expectativas. El sistema literario: Teoría Empírica y Teoría de los Polisistemas. En D. Villanueva (comp.), **Avances en teoría de la Literatura (Estética de la Recepción, Pragmática, Teoría Empírica y Teoría de los Polisistemas)**. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Iser, W. (1987). **El acto de leer. Teoría del efecto estético**. Madrid: Taurus.
- Plan y programas de estudio (1993). **Educación básica, secundaria**. México: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Solé, I. (1987). **L'ensenyament de la comprensió lectora**. Barcelona: CEAC.
- Svenbro, J. (1998). La Grecia arcaica y clásica. La invención de la lectura silenciosa. En G. Cavallo y R. Chartier (comps.), **Historia de la lectura en el mundo occidental**. Madrid: Taurus.

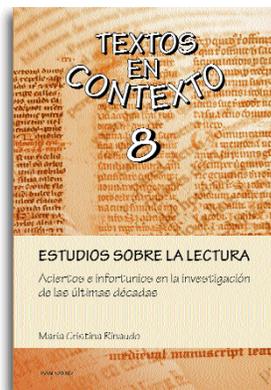
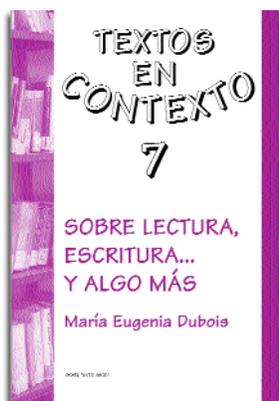
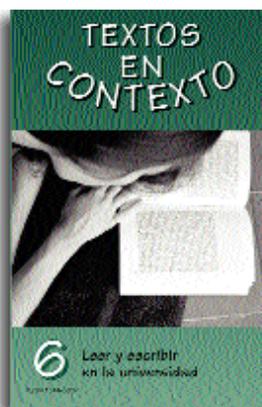
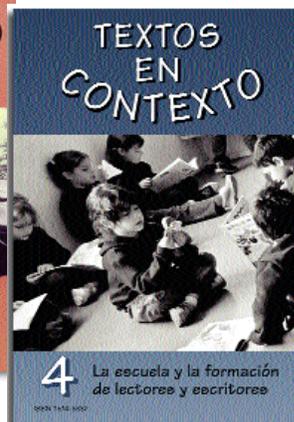
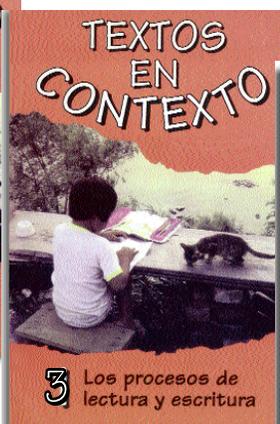
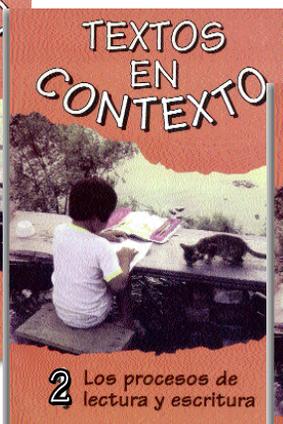
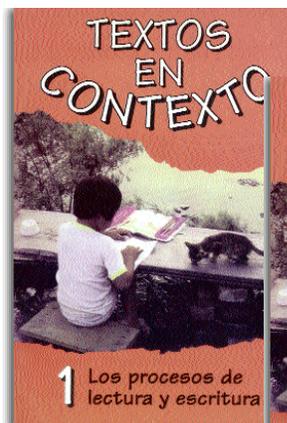
Este artículo fue recibido en la redacción de LECTURA Y VIDA en junio de 2009 y aceptado con modificaciones en enero de 2010.

* Docente e investigadora. Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad Autónoma de Barcelona.

Para comunicarse con la autora:
francisca.rosalia@gmail.com.



TEXTOS EN CONTEXTO



PEDIDOS

Asociación Internacional de Lectura - Lavalle 2116, 8º B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina

Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508 - E-mail: lecturayvida@ira.org.ar

www.lecturayvida.org.ar