

La enseñanza de la literatura como construcción de sentido

Teresa Colomer*

"La creación de un lenguaje interior del que emerge la literatura, la consolidación de una estructura mental, el cultivo del pensamiento abstracto que es esencialmente lenguaje, la lucha por recrear continuamente en torno a los principios de verdad, justicia, libertad, belleza, generosidad, todo eso marca el camino del progreso y de convivencia. Y esto es, a su vez, cultivo y cultura de las palabras, revisión del inmenso legado escrito, que no es otra cosa que pensar con lo pensado, desear con lo deseado, amar con lo amado; en definitiva, soñar los sueños de las palabras, que duermen en el legado de la tradición escrita, de la tradición real, y que al soñarlas las despertamos y, al tiempo que las despertamos, nos despertamos nosotros con ellas."

Emilio Lledó (1994:11)

Sirva esta cita desde el mundo de la filosofía para introducir, casi dándola por supuesta, la importancia de la literatura como representación cultural del mundo de la experiencia. Desde las disciplinas englobadas en el término de "humanidades" no ha dejado de teorizarse nunca sobre la inevitabilidad del concurso de la literatura en la construcción social del individuo y de la colectividad. Las citas, pues, podrían ser infinitas. Y sin embargo, a lo largo de nuestro siglo, el sistema educativo ha ido retirando a la literatura el favor que había ostentado durante siglos como eje vertebrador de la enseñanza lingüística, de la formación moral, de la conciencia de una cultura con raíces clásicas y, desde el siglo pasado, de la aglutinación de las colectividades nacionales.

Esta pérdida de centralidad no se debe, naturalmente, a una especie de obnubilación colectiva. Los cambios sociales producidos en las sociedades postindustriales y los progresos espectaculares de determinadas áreas del conocimiento provocaron un desajuste evidente entre la educación tradicional y las nuevas necesidades sociales creando nuevos marcos de actuación educativa que se percibieron como divorciados de las tradicionales justificaciones literarias. La alfabetización social diversificó los usos de la lectura y la escritura, la extensión de la escolaridad incorporó sectores sociales para los que las formas habituales de enseñanza resultaban ineficaces, la irrupción de los instrumentos de comunicación audiovisual contribuyó a satisfacer la necesidad de ficción propia de los seres humanos ofreciendo otros canales de formación del imaginario colectivo, y los mecanismos ideológicos para crear modelos de conducta y de cohesión social hallaron también nuevos cauces en los poderosos medios de comunicación. Por otra parte, la emergencia del discurso tecnológico y científico eclipsó el prestigio de las humanidades en una alarmante contraposición que ha llevado a denunciar el fin de la cultura de la palabra (Steiner, 1990).

Fiel reflejo de la situación social, desde la década de los sesenta, la escuela acogió los progresos de las teorías lingüísticas que redujeron el papel de la literatura al de uno de los usos sociales de la lengua. Un uso que pasó a asimilarse, prácticamente, al propósito de obtener un disfrute más cualificado del tiempo de ocio en las sociedades de consumo, a la vez que, en las aulas, se

*. Docente e investigadora Universidad Autónoma de Barcelona, España.

perpetuaba, a pesar de todo, el anterior objetivo de poseer un conocimiento enciclopédico de la evolución cultural. Ciertamente, las teorías literarias de los setenta no ofrecían excesivos argumentos para la consideración educativa de la literatura. Centradas en el análisis de la construcción textual, sus resultados produjeron más bien una falsa científicidad técnica en el trabajo de la escuela secundaria y una total inhibición en la definición de objetivos en la primaria que se refugió en la conquista de la afirmación de la lectura directa de los textos como método formativo.

Y, sin embargo, la consistencia de la literatura como instrumento de la construcción cultural de los individuos y las colectividades continuaba ahí. El significado, la cultura y el lenguaje son campos de interés central en el mundo actual y ello ha conducido al encuentro continuado de diversas disciplinas con la reflexión sobre estos temas producida desde la teoría literaria a lo largo del tiempo. La psicolingüística, por ejemplo, empezó a conceder una atención creciente a la literatura al estudiar el desarrollo del primer lenguaje. De los primeros estudios centrados en el desarrollo de las formas lingüísticas se pasó pronto al del estudio de los procesos psicológicos implicados. Applebee (1978), tomando el término de Harding (1937), denominó "papel de espectador" a un uso estético del lenguaje diferente de las formas transaccionales de traspaso de la información. El estudio de Applebee sobre el desarrollo de este proceso se centró en su ejemplo más potente; el del desarrollo infantil del sentido de las historias. Su aportación resaltó las implicaciones de ese progreso en la capacidad de representarse la experiencia a partir del contacto con los mensajes literarios. Los estudios de Applebee o de otros autores, como Holland (1968, 1975) sobre la manera en que los niños y niñas establecen el esquema narrativo, perciben la relación entre realidad y fantasía o aprenden las connotaciones culturales de los personajes de los cuentos, establecieron las bases de un nuevo encuentro entre la psicología y la literatura, más allá del que se había producido ya a partir del interés de las corrientes psicoanalíticas por la literatura de tradición oral.

Esta línea de estudios, denominada a veces "el trabajo del grupo de Cambridge" ha ido concediendo una importancia creciente a la literatura como andamiaje privilegiado para la experiencia de la capacidad simbólica del lenguaje y como escenario natural del desarrollo de la motivación y de la adquisición de las habilidades de acceso a la lengua escrita. Como veremos más adelante, los trabajos de Wells (1986), Britton (1970), Lighfoot y Martin (1988) o Meek (1983) han tenido una gran repercusión en las investigaciones relacionadas con los libros infantiles y la educación literaria en la escuela, especialmente en los medios anglosajones.

El marco cognitivista de estas investigaciones ha ido evolucionando de un modo favorable para un encuentro cada vez más fructífero. De la idea vigostkiana de que el juego y el lenguaje representan el intento humano más fundamental para trascender el *aquí y ahora* y poder, así, construir modelos simbólicos que permitan comprender la realidad, se ha pasado al estudio de los procesos y de las formas a través de las cuales se crean y se negocian los significados en el interior de una comunidad, de manera que se ha potenciado la atención a la construcción cultural del aprendizaje. Como Bruner (1986) señaló, la experiencia humana sólo puede plasmarse a través de la participación en los sistemas simbólicos de la cultura y nuestra vida sólo nos resulta comprensible

en virtud de esos sistemas de interpretación, a través de las modalidades del lenguaje y el discurso, de las formas explicativas lógicas y narrativas y de los patrones de vida comunitaria.

De ahí ha surgido un acrecentado interés por las formas narrativas del discurso como sistema cultural extraordinariamente potente para dar forma a la experiencia. Como dice Heilbrun:

“Lo que importa es que las vidas no sirven como modelos. Sólo las historias sirven. Y es duro construir historias en las que vivir. Sólo podemos vivir en las historias que hemos leído u oído. Vivimos nuestras propias vidas a través de textos. Pueden ser textos leídos, cantados, experimentados electrónicamente, o pueden venir a nosotros, como los murmullos de nuestra madre, diciéndonos lo que las convenciones exigen. Cualquiera que sea su forma o su medio, esas historias nos han formado a todos nosotros; y son las que debemos usar para fabricar nuevas ficciones, nuevas narrativas” (1988:37).

Las teorías literarias, por otra parte, evolucionaron desde los planteamientos formalistas y estructuralistas, tanto hacia la consideración de los factores externos del funcionamiento social del fenómeno literario, como hacia los factores internos de construcción del significado por parte del lector. Así, la teoría de la recepción, la semiótica o la pragmática se refirieron ampliamente al papel cooperativo que el texto otorga al lector y a la literatura como uso específico de la comunicación social. Se produjeron, pues, nuevas formulaciones del fenómeno literario que, por una parte, señalaron su dependencia de criterios externos –estableciendo, por ejemplo, la relatividad de un *corpus* textual sujeto a los cambios en las valoraciones socioculturales a través de las épocas– y resaltaron la importancia de la escuela como institución social que contribuye a la dinámica del "campo literario" definido por Bourdieu (1977). Pero también se avanzó en formulaciones que, por otra parte, enfrentaron la literatura a la luz de criterios internos, en el sentido de "fundados sobre los efectos de la lectura" en el lector (Bronckart, 1997) que son determinantes para la reformulación de los objetivos educativos.

Desde esta perspectiva, resultan particularmente interesantes las reflexiones sobre el carácter de "género segundo" del texto literario como discurso capaz de absorber todo tipo de formas de lenguaje y de transformar las formas de realización lingüística habituales en el mundo ordinario –es decir, en los "géneros primeros"–, en otras propias de la comunicación literaria. Este paso de la construcción discursiva introduce una distancia entre el lector y los contextos de interacción propios del mundo ordinario, de manera que las formas de representación de la realidad presentes en la literatura –en todas las variedades a las que ha dado lugar: mimética, paródica, mítica, etc.– proyectan una nueva luz que reinterpreta para el lector la forma habitual de entender el mundo. El texto literario ostenta, así, la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla ya que, al verbalizarla, configura un espacio en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura, tal como han señalado repetidamente autores de diversas procedencias, desde la psicología cognitiva, como Bruner, a la teoría literaria, como Bajtin o Ricoeur, o del campo de la didáctica, como Reuter o Bronckart. Tal como lo formulan Cesarini y Federicis (1988):

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

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

El aprendizaje de la literatura como interpretación

De la capacidad de la literatura para llevar a descubrir el sentido de la realidad en la formulación del lenguaje se derivan unas cualidades formativas para el individuo –estéticas, cognitivas, afectivas, lingüísticas, etc.– que están llevando a una nueva justificación de la enseñanza literaria: por su ofrecimiento de modelos de lengua y discurso, por su generación de un sistema de referentes compartidos que constituye una comunidad cultural a través del imaginario colectivo y por su cualidad de instrumento de inserción del individuo en la cultura, “una cultura que, en sentido amplio, incluye todo aquello que tiene propiamente existencia, tanto los individuos como la realidad en la que viven inmersos” (Balaguer, 1996: 15).

Si el modelo decimonónico de enseñanza de la literatura se basaba en la idea de la adquisición de un patrimonio, puede decirse, como hace Bronckart (1997), que se trata esencialmente de un patrimonio de los debates humanos sobre las interpretaciones del mundo. Un patrimonio formado por los textos que testimonian las tensiones y contradicciones del pensamiento humano y que ofrecen a las nuevas generaciones la posibilidad de iniciar su incorporación a ese *forum* permanente.

Es desde este valor formativo que puede afirmarse que el objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona, formación 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 y abordan la valoración de la actividad humana a través del lenguaje. Una evaluación que puede sustentarse, como hace Bronckart, en las teorías de Habermas sobre la actividad humana según las cuales la evaluación lingüística conduce a las representaciones del mundo objetivo, del mundo social y del mundo subjetivo.

En segundo lugar, la confrontación entre la diversidad de textos literarios ofrece a los alumnos la ocasión de enfrentar la diversidad social y cultural, al tiempo que se inician en las grandes cuestiones filosóficas abordadas a lo largo del tiempo. Así, por ejemplo, la estructura enunciativa misma de los textos revela el paso desde un enunciador monolítico, reflejo de un sujeto ideal

cartesiano, a un enunciador múltiple, testimonio de la toma en consideración del sujeto social por parte del pensamiento decimonónico, tal como describió Bajtin y aun, de la reflexión contemporánea sobre el individuo desde los parámetros de una posmodernidad que ha acentuado la visión relativista del mundo a partir de una observación descentrada del individuo, de manera que éste no es visto como un producto de la conciencia individual, sino como un proceso, perpetuamente en construcción, perpetuamente contradictorio y abierto al cambio. De este modo, los interrogantes artísticos posmodernos han generado nuevas vías de exploración del mundo al problematizar las relaciones entre el lenguaje y sus referentes en una tendencia que puede rastrearse, incluso, en el campo de la literatura dirigida a los niños, niñas y adolescentes (Colomer, 1998a) y que la educación literaria de los alumnos debe incluir si se desea formar a ciudadanos actuales (Battilana y Setton, 1997).

En tercer lugar, la enseñanza de la literatura puede reformular la antigua justificación sobre su idoneidad para la formación lingüística. En estos momentos, por ejemplo, estamos asistiendo a una nueva etapa de reivindicación de la interrelación entre lengua y literatura tras el divorcio iniciado con el abandono de la preceptiva retórica en el siglo XIX. Se ha denunciado, así, la "reinención" de las técnicas de escritura realizada por la lingüística del texto y por la investigación sobre los procesos de escritura a partir del olvido de la tradición clásica por parte de la cultura occidental (Pagès, 1998) y se ha señalado que, en su nivel más profundo, la literatura permite apreciar las infinitas posibilidades de estructurar y reestructurar los recursos del lenguaje al servicio de la actividad comunicativa del discurso:

"Las actividades de identificación de las voces que se expresan en un texto, las tentativas de evidenciar los mecanismos de gestión de esas voces a través de las instancias formales que constituyen el *narrador* o el *enunciador* nos llevan de lleno a los aspectos más profundos de la literatura. Porque esas instancias, las voces que distribuyen y las modalizaciones que esas voces rigen, no son, en definitiva, más que huellas de los procesos interpretativos o propiamente evaluativos: evaluación del estatuto de los temas convertidos en discurso (cierto, probable, felices, etc.); evaluación del origen y de los móviles de esa evaluación primera; evaluación del estatuto y de la legitimidad misma de esa segunda evaluación, y así, en esa espiral permanente en la cual se despliega el trabajo interpretativo de la humanidad sobre sí misma" (Bronckart, 1997:22).

Interpretar o saber

Entender la educación literaria como un aprendizaje de interpretación de los textos ha renovado su enseñanza en las aulas (Colomer, 1997a). Centrarse en la lectura literaria conlleva una práctica educativa que se desarrolla a través de dos líneas de fuerza: la lectura directa de los textos por parte de los aprendices y la lectura guiada para enseñarles la forma de construir sentidos cada vez más complejos. Ambos tipos de actividades han estado presentes a lo largo del tiempo y han mantenido relaciones difíciles y variables a través de la sucesión de los distintos modelos de enseñanza literaria. Pero para abordar su articulación actual ha sido preciso que, antes, se cuestionara la concepción de la enseñanza de la literatura como transmisión de saberes y, especialmente, como transmisión de conocimientos sobre la historia literaria.

Los planteamientos didácticos surgidos en la década de los sesenta procedieron a la crítica de la enseñanza histórica realizada a través de los manuales y de las explicaciones del profesor. Señalaron, por ejemplo, la falsedad caricaturesca que, desde el punto de vista literario, suponía el desarrollo cronológico de una cadena de causas y consecuencias aplicada a una selección de obras clásicas a través de los tiempos. Una selección que, por otra parte, difícilmente podía hacer compatible la representatividad de los distintos momentos históricos con su cualidad de textos magistrales singulares, precisamente el criterio a partir del cual se justificaba su presencia. Desde el punto de vista docente, la abstracción del discurso explicativo sólo podía llevar a los alumnos al aprendizaje memorístico de los cuadros de referencia y a la asunción pasiva y reverencial de valoraciones artísticas históricamente condicionadas. El conocimiento sobre el texto se hallaba desplazado por el conocimiento del contexto y los alumnos debían recordar lo que habían leído u oído sobre las obras sin que hubieran tenido ninguna necesidad de adentrarse en su lectura.

Las décadas de los sesenta y setenta sustituyeron los objetivos de adquisición de conocimientos por el propósito de desarrollar la competencia literaria a través de la formación de instrumentos interpretativos. Ello confluía con el triunfo social de un discurso "moderno" de la lectura que la concebía como un uso democratizado y libre de dirigismos formativos, tal como describen Chartier y Hébrard (1994). La sustitución de la lectura de los manuales por la reivindicación de un acceso directo a las obras literarias coincidió, así, con la llegada a la escuela de prácticas de lectura que se quisieron tan parecidas como fuera posible al uso social de la lectura practicado fuera de ella. *Desescolarizar la lectura* o *¡Dejadles leer!* son expresiones que sintetizan el combate librado en favor de un aprendizaje basado en el acceso libre de los alumnos a los textos.

En realidad, aunque renovada con todo el aparato formal de las nuevas teorías literarias y pedagógicas, la crítica de fondo a la enseñanza de "saberes" literarios no era nueva. En España, desde los planteamientos de la Institución Libre de Enseñanza, por ejemplo, todos los intentos de renovación didáctica a lo largo del siglo habían insistido en la necesidad de leer los textos en lugar de aprender valoraciones dadas sobre ellos. En Francia, Lanson, referente obligado de las nuevas directrices de la educación, ya la había formulado en 1894 en los siguientes términos:

"La idea de que un niño cuando sale del liceo ha de 'saber' literatura es una de las más absurdas que conozco: la literatura, para la mayor parte de las personas, no ha de ser un objeto de conocimiento positivo, sino un instrumento de cultura y una fuente de placer. Ha de servir al perfeccionamiento intelectual y ha de producir un placer intelectual. Por lo tanto, no se trata de 'saber': se trata de frecuentar y de amar."

Naturalmente, el problema se refiere, en realidad, a la determinación de cuáles son las competencias interpretativas y de qué clase de información se necesita para obtenerla. Pero se trata de una cuestión aún muy poco definida ya que la relación entre uso y reflexión metaliteraria supone un tema sólo recientemente abordado por la investigación educativa y constituye, precisamente, uno de los principales desafíos actuales en este campo. En cambio, los términos de *frecuentar* y *amar* utilizados por Lanson han hallado un

enorme eco en las últimas décadas como puede verse en la proliferación actual de expresiones sinónimas como *familiarización con los libros*, *hábitos de lectura*, *animación a la lectura*, *placer lector*, *gusto por la lectura*, etc. Un cúmulo de términos que remiten, de una u otra manera, a la práctica escolar de la lectura extensiva y libre de obras.

La lectura libre

Las prácticas de biblioteca de centro o de aula y las actividades de lectura libre en general, con todos sus variados matices, se adscriben a la idea de que para enseñar la lectura literaria hay que poner en relación alumnos y obras. Es a través de esa lectura extensa como los alumnos van adquiriendo nociones implícitas del funcionamiento de los textos literarios y pueden configurar un **horizonte de expectativas** sobre el cual contrastar sus lecturas.

Inicialmente, la lectura extensa de obras se basó en obras dirigidas a la enseñanza moral en la etapa primaria, mientras que las "páginas literarias" configuraban las antologías. En la etapa secundaria, el acceso a obras completas presenta un itinerario más variable a lo largo del tiempo, aunque su uso fue decayendo durante nuestro siglo a medida que aumentaba la lista de conocimientos a transmitir. Pero, ya en 1911, Bézard preconizaba esta vía frente a la transmisión de información y al análisis de fragmentos:

"Es por las lecturas extensas que los alumnos adquieren algunos conocimientos: ellos no poseen la fuerza para analizar por sí mismos, profundamente, un escaso número de líneas" (1911:287).

A partir de la década de los sesenta, puede decirse que la lectura libre y extensa de obras fue vista como la única alternativa real a la enseñanza literaria en la escuela primaria. Así, por ejemplo, la profunda renovación producida en el primer aprendizaje de la lectura ha pasado a considerar la presencia de libros reales en el aula como un instrumento imprescindible. La constitución de una biblioteca de aula, la participación de los alumnos en la ordenación de los libros según diversos criterios, la lectura en voz alta del enseñante, la lectura libre y exploratoria de los niños de forma individual o en grupo, las entrevistas entre los niños y el docente sobre los libros hojeados o leídos durante la semana, las recomendaciones y comentarios orales sobre las obras, etc. son actividades incorporadas ya de forma muy generalizada en los primeros cursos de la escolaridad. La forma en la que los libros ayudan a los niños y niñas de la etapa infantil a entender el mundo y a formar la base de sus competencias literarias ha sido un tema muy tratado desde diversas perspectivas. Las ideas difundidas al respecto han configurado la conciencia educativa de que el simple acceso a los libros constituye una gran parte de la educación lectora y literaria y puede servirnos aquí de ejemplo de cómo ayuda la literatura a entender el mundo en la etapa de formación de los individuos.

El acceso a los textos en la etapa infantil

Es bien sabido que la evolución de los intereses y capacidades de los pequeños lectores es excepcionalmente rápida en sus primeros años de vida. Los primeros contactos con la literatura se producen en gran parte a través de formas orales y aún de la recepción de ficciones audiovisuales. Pero los libros para niños y

niñas que aún no saben leer son una realidad bien consolidada en la producción actual de literatura infantil y, con la ampliación del sistema educativo hacia las primeras edades de vida, estos libros han penetrado también en las aulas. La ayuda que proporcionan estas obras para sentar las bases de la educación literaria puede sintetizarse en las siguientes líneas:

1. La adquisición de sistemas de símbolos. Este aprendizaje supone un progreso tan veloz que justamente ha sido aludido como una evidencia de la capacidad innata de simbolización de la especie humana. En este sentido los libros ayudan a saber que las imágenes y las palabras representan el mundo de la experiencia. Así, por ejemplo, aunque las ilustraciones difieran de la realidad en tantos aspectos (sean en blanco y negro, de diferente tamaño, inexactas, etc.), los niños y niñas reconocen los objetos en las formas pintadas antes del segundo año de vida. La exploración de las imágenes estáticas da tiempo a los niños para identificar y comprender, ya que los primeros libros simplifican y hacen más manejable la imagen de un mundo exterior mucho más complejo y caótico en su multiplicidad de objetos y acciones simultáneas. En ese comprender los niños y niñas no sólo interpretan el símbolo de lo que hay objetivamente, sino que se inician en los juicios de valor que merecen las cosas en su propia cultura: lo que es seguro o peligroso, lo que se considera bello o feo, habitual o extraordinario, adecuado o ridículo, etcétera.

Por otra parte, las imágenes de los primeros libros también inician en la necesidad de inferir información no explícita propia de cualquier acto de lectura, ya que si las inferencias deben hacerse a partir de la palabra se requiere más concentración y memoria a largo plazo. Así, por ejemplo, la investigación ha demostrado que los niños de tres años tienen bastante éxito en su deducción de sentimientos de los personajes cuando pueden apoyarse en la imagen, mientras que cuando deben deducir los estados de ánimo a partir de la información verbal tienden a abandonar la comprensión de las posibles motivaciones o emociones de los personajes para atender únicamente al argumento (Geber, 1977).

El acceso al lenguaje escrito supone un nuevo avance en la posibilidad de simbolizar la realidad. La progresiva aparición del texto en los libros infantiles ofrece un buen andamiaje para el aprendizaje de la lectura, de la misma manera que la conversación con los adultos lo ha sido para la adquisición del lenguaje oral. El texto escrito de esos libros contribuye al aprendizaje de la lectura a través de procedimientos como el uso de palabras o frases repetitivas que pueden ser identificadas con facilidad, así como de canciones y textos rimados que inciden en la anticipación y reconocimiento del texto. O bien, de recursos como la utilización de modelos narrativos muy previsibles, como los cuentos populares, las estructuras acumulativas que crecen y decrecen a partir de los mismos elementos o la organización en secuencias familiares (los días de la semana, las estaciones del año, etc.) o en diversos tipos de jerarquías (de mayor a menor, de desnudo a vestido, etcétera).

Los criterios de legibilidad, como la amplitud del vocabulario o la longitud de las frases, han sido objeto de mucha atención y polémica en relación a los libros para las primeras lecturas. Obras como las del norteamericano Arnold Lobel demostraron que se pueden producir obras excelentes con un vocabulario limitado. Pero es cierto, como señalaron Bettelheim y Zelan (1981), que valorar

el significado de la historia es mucho más importante que determinar el número de palabras poco familiares, especialmente si la dificultad puede resolverse a través de la imagen o si las palabras son deducibles por el contexto o por su morfología, los dos procedimientos más utilizados por los lectores de todas las edades para ampliar su vocabulario.

2. El uso de la imagen para la construcción del sentido. Ya que las historias para niños pequeños deben basarse en la interrelación de texto e imagen, el debate sobre la comprensibilidad de las imágenes ha formado parte también de la discusión sobre la relación entre los textos infantiles y sus lectores. En los años setenta empezaron a producirse libros de imágenes con predominio realista en el sentido de atención a la perspectiva habitual, cuidado en los detalles, realce de las figuras sobre el fondo y colores naturalistas. Sin embargo, y aunque puede suponerse que son menos comprensibles, la práctica demuestra que estilos diferentes y más experimentales también pueden gustar a los niños y niñas por otras razones, y, actualmente, muchos ilustradores se hallan explorando la frontera entre la comprensión y la atracción en los libros para los pequeños.

Eso no significa, naturalmente, que las ilustraciones no puedan ser excesivamente complejas, tanto si la dificultad se refiere a su riqueza significativa como si se debe simplemente a un mal planteamiento. Los lectores tendrán dificultades, por ejemplo, si se produce una incongruencia entre algún detalle y la escena general. Chadler (1977) aportó el ejemplo de una ilustración en la que un niño sonreía mientras le ponían una inyección: sólo los niños mayores de seis años se distanciaron de la primera impresión y usaron la evidencia de que el niño sonreía para tratar de formular una nueva hipótesis –la de que, por ejemplo, el niño y su padre estaban jugando a médicos–, mientras que los de menor edad prescindían del detalle e insistían en decir que el niño estaba asustado.

3. La adquisición de la conciencia narrativa. Ya desde muy corta edad los niños y niñas poseen muchos conocimientos sobre la narración de historias. A los dos años la mayoría de ellos usa convenciones literarias en sus soliloquios, juegos y relatos (fórmulas de inicio y final, uso del pretérito imperfecto, cambio del tono de la voz, presencia de personajes convencionales, etc.). Es un claro indicio de que a los dos años los niños ya identifican la narración de historias como un uso especial del lenguaje, y ese conocimiento se desarrollará hasta el reconocimiento de las historias como un modo de comunicación, una técnica aceptada socialmente para hablar sobre el mundo real o para imaginar mundos posibles. El progreso gradual del conocimiento sobre las características formales de la historia se produce en dos líneas principales: la adquisición del esquema narrativo y el desarrollo de las expectativas sobre los personajes.

En el inicio del desarrollo narrativo, los niños y niñas se dan por satisfechos con reconocer y nombrar el contenido de las imágenes y ven las historias en términos de episodios desconectados. A medida que crecen aumenta su capacidad para establecer nexos causales entre las acciones y son más capaces de colocar lo que está ocurriendo en las ilustraciones en el interior de un esquema de progreso. Sabemos, sin lugar a dudas, que este avance resulta más fácil para aquellos niños y niñas que han oído contar muchos cuentos y que han aprendido a tener en cuenta los acontecimientos de las

páginas anteriores para atribuir un sentido a las historias de los libros. Las estructuras narrativas que los niños de esta edad son capaces de controlar han sido identificadas por Applebee (1978) en seis formas básicas cada vez más complejas y que se corresponden a los estadios de desarrollo establecidos por Vigostky. El primer tipo de estructura, por ejemplo, se refiere simplemente a una *asociación* de ideas entre los elementos donde una idea lleva a la otra sin más relación. A los cinco años la mayoría de los niños ya utilizan la estructura que Applebee denomina *cadena focalizada*, en la que se establecen las peripecias de un personaje como en un rosario de cuentas. Finalmente, hacia los seis años los niños y niñas dominan propiamente la estructura de la *narración* con todas sus condiciones, por ejemplo, la de que el final debe estar en relación con el conflicto planteado en el inicio.

Los libros que se dirigen a los niños y niñas que se hallan realizando este proceso deben limitar la complejidad de sus historias si se espera que sean entendidas. Las historias deben ser cortas para no sobrepasar los límites de la capacidad de concentración y memoria infantil y para no exigir demasiado a su confusa atribución en las relaciones de causa y consecuencia. Las observaciones a este respecto indican que los libros son mejor entendidos si aparecen pocos personajes, el argumento está gobernado por modelos regulares de repetición y el texto no sobrepasa la longitud de unas dos mil palabras.

Esta economía de medios puede lograrse a través de diferentes recursos utilizados en los libros para primeros lectores (Colomer, 1997b). Uno de ellos es la cuidadosa división de la información en unidades informativas breves que llegan a establecer una completa orquestación de ritmos e inclusiones entre las secuencias narrativas. La versificación de las historias, antes aludida, supone otro recurso coadyuvante para la secuenciación de la historia en unidades manejables, ya que la canción o la rima contribuyen a fijar el orden de los acontecimientos porque pasan a ser recordables, repetibles y anticipables. Otro recurso de economía narrativa es la incorporación de la ilustración como elemento constructivo de la historia y no como una simple elaboración artística de la información textual. Un tercero es la ocultación del narrador en favor de perspectivas narrativas externas que convierten la narración en una especie de dramatización dialogada ante los ojos del lector. Finalmente, puede señalarse también la interposición de personajes infantiles entre el lector y la historia, lo cual permite utilizar una figura que negocia los significados que se prevén excesivos para la comprensión infantil.

La conciencia narrativa incluye también la posesión de expectativas sobre la conducta de los personajes. Los personajes forman parte del mundo real de los niños y permanecen en sus referencias sobre el mundo como una herencia cultural compartida con los adultos. Es uno de los primeros aspectos que permite experimentar la literatura como una forma cultural compartida y sentirse "comunidad de lectores" con las demás personas del propio entorno cultural, una experiencia que se ha revelado decisiva para la formación literaria.

La mayoría de libros infantiles potencian la lectura identificativa del lector a través de protagonistas infantiles que lleva a cabo acciones muy parecidas a las del lector en su vida real. En bastantes casos, esos protagonistas se convierten en personajes de series, lo cual gusta a los niños y niñas porque hacen previsibles las historias y alargan el contacto con sus personajes

predilectos. Los libros presentan entonces formatos, dibujos, etc. idénticos y crean una sensación de orden en una etapa de la vida muy necesitada de regularidades. El desarrollo de expectativas sobre los personajes incluye también el conocimiento de las connotaciones que se les atribuyen culturalmente, especialmente en el caso de los animales y en el de los seres fantásticos. Tal como han establecido estudios como los de Kuethe (1966) los seres fantásticos ofrecen modelos de conducta definidos aun más rápidamente que las connotaciones de los animales. Los animales humanizados constituyen un tipo de personaje muy frecuente en los libros infantiles. Aunque su uso se remonta a las fábulas, su utilización actual se sitúa más bien en la tradición inglesa de inicios del siglo XX creada por autores como B. Potter.

La figura del animal (y especialmente de algunos animales como los osos o todo tipo de roedores, a causa de sus características y connotaciones adecuadas para favorecer la identificación infantil) es un recurso utilizado a menudo para crear una cierta distancia entre el lector y una historia especialmente transgresora de las normas sociales o muy dura afectivamente, ya que el impacto de sucesos como la muerte de los personajes o la excitación producida por la vulneración de las normas de conducta será menor si los actores no son humanos. Sin duda la muerte de la madre de Babar (en J. de Brunhoff, **L'Histoire de Babar, le petit éléphant**) en una etapa de tanta dependencia hacia los padres es más soportable porque se trata de un elefante y el niño puede permitirse el lujo de entregarse sin sentimientos de culpa a la secreta fascinación por la independencia lograda por el elefantito huérfano. También queda claro que los animales pueden cometer acciones terribles y vedadas a los humanos como planear la caza de otros animales o rebelarse contra los humanos adultos. Por otra parte, las ambigüedades y las desmitificaciones (el león cobarde de **The Wonderful Wizard of Oz** porque lo esperamos valiente, la princesa emprendedora porque su modelo básico es la pasividad, etc.) deberán esperar a que se haya establecido la norma de base si se quiere que los niños las aprecien como tales.

Otra ventaja de los personajes animales y fantásticos es su economía descriptiva. No hace falta caracterizar el mundo establecido por una fórmula de inicio como *Había una vez un conejo*, y los personajes fantásticos permiten una gran libertad de reglas. Las explicaciones psicoanalíticas sobre los cuentos populares se han referido a estos personajes como encarnaciones de las percepciones infantiles sobre la amenaza del poder de los adultos o como personificaciones de las propias pulsiones agresivas de los niños. En la actualidad, la fuerte corriente de desmitificación existente ha convertido a la mayoría de estos seres en personajes simpáticos y tiernos, mientras que la psicologización de los temas ha llevado al predominio de un nuevo tipo de ser fantástico: el de los monstruos. La plasticidad y poca concreción de estos personajes parece hacerlos muy aptos para encarnar las angustias interiores, pesadillas y terrores indefinidos conjurados hoy en día por una literatura infantil propia de sociedades postindustriales.

4. La ampliación de la experiencia: los temas. Muchos libros infantiles ofrecen a los pequeños la confirmación del mundo que conocen: La vida cotidiana en la familia, la compra, los juegos en el parque, etc. Pero los niños y niñas necesitan también un tipo de literatura que extienda su imaginación y sus habilidades perceptivas más allá de sus límites actuales, de manera que los

mejores libros ilustrados son aquellos que establecen un compromiso entre lo que los niños pueden entender solos y lo que pueden comprender a través de un esfuerzo imaginativo que se vea suficientemente compensado. Algunas líneas de progreso en las posibilidades de comprensión en estas edades tienen especial incidencia en los temas y tipos de la ficción infantil.

Nos referimos, en primer lugar, a la relación entre realismo y fantasía. Las historias para estas edades son recibidas por los niños como una representación del mundo tal como es. No se cuestionarán su veracidad hasta el final de esta etapa cuando pasen a interesarse por el origen de las cosas. Sólo cuando las historias han emergido como conciencia de la ficción, los niños pueden empezar a utilizarlas para explorar el mundo tal como *podría ser*. Un mundo que propondrá alternativas más que confirmará certidumbres.

El progreso a través de la fantasía establece un *continuum* desde la experiencia inmediata hacia el desplazamiento en el espacio o en la imaginación. A los dos años los niños prefieren libros sobre un mundo conocido y con acciones experimentadas por ellos, pero a los cuatro predomina la excitación por lo desconocido y en general se produce una progresiva ampliación desde el realismo a la fantasía. Así, el 97% de las historias que los niños inventan a los dos años y medio se centran en el mundo de la casa y la familia, con acciones cotidianas como comer, dormir, etc. A los cinco años, en cambio, sólo un tercio de sus historias ocurren en la vivienda y únicamente un 7% se circunscriben a acciones realistas. Algunos investigadores, como Haas Dyson (1987), tienden a ofrecer explicaciones psicológicas a estos hechos. Destacan, por ejemplo, que los niños de dos años tienden a alejar de la esfera inmediata aquellas historias que contienen elementos de peligro del mismo modo que jamás las narran en primera persona. Otros autores, en cambio, prefieren destacar la asimilación cultural producida, ya que los niños de cinco años se han familiarizado con un mundo literario de aventuras, vistas como sucesos lejanos y propios de las historias. En sus narraciones adoptan, pues, estas formas y colocan la aventura allí donde han aprendido que habita.

Otra vía de exploración de la realidad presente en los libros es la del humor. El humor en los libros infantiles se basa en la inversión o transgresión de las normas de funcionamiento del mundo que ellos ya dominan, de forma que las equivocaciones o las exageraciones configuran una parte importante de los recursos utilizados. Un oso que pregunta si debe colocarse los pantalones por la cabeza hace gracia al niño desde la superioridad de saber cómo deben colocarse, de manera que el desorden de los objetos o la transgresión de normas y tabúes apelan a su complacencia por la transgresión de una represión ya interiorizada. El juego con el absurdo se basa, a su vez, en la inversión del orden que las palabras otorgan a la realidad. Si el niño siente la discrepancia entre los hechos y su necesidad de ordenarlos genera angustia (*¿cómo pueden volar unos labios sin cara?* en el cuento de Ruano, *Besos*). Pero ríe si percibe esa contradicción como un juego que confirma la norma. En el ejemplo aportado por White (1954), una madre da las buenas noches a su hija, al gato, a los muñecos... y a la silla. La niña protesta *¡No digas "buenas noches, silla"!* Pero el juego vuelve a empezar y la niña ríe ahora repitiendo cada vez *¡No digas "buenas noches, silla"!*

Una tercera vía se refiere a la tensión entre la idealización y la problematización del mundo. Los niños y niñas aceptan normalmente una imagen *idealizada* de ellos mismos y de su mundo. Pero también necesitan una literatura más dura que se haga eco de su parte menos socializada y agresiva. La literatura antiautoritaria se ha encaminado a reflejar la ira de los pequeños por su situación de dependencia y manipulación por parte de los adultos y muchos otros libros han incorporado nuevos temas referidos a los conflictos psicológicos propios de estas edades (el miedo nocturno, los celos, etc.). En todos ellos se ofrecen vías de reconciliación a través del distanciamiento humorístico e imaginativo, lo cual ha provocado debates sobre la constitución de un nuevo didactismo literario o sobre los límites del uso terapéutico de los libros para niños y niñas.

Ciertamente, en muchas ocasiones los niños no utilizan las historias como identificación subconsciente, sino como reconocimiento de que las acciones que en ellas ocurren contradicen las expectativas sociales. En esas acciones los niños pueden explorar las consecuencias de las acciones prohibidas o peligrosas desde la comodidad del lector. La creación de normas crea también la posibilidad de vulnerarlas, y entender las normas significa diferenciar qué es cumplirlas y qué transgredirlas. Es decir, se refiere al juego intelectual o moral con las ideas o las conductas, de modo que la literatura apela, como recuerda Coleridge, a todo lo que somos como seres humanos, más allá de nuestra existencia circunstancial, para construir la experiencia como una operación de conocimiento.

El itinerario infantil de lecturas iniciado en las primeras edades puede llevar a los niños y niñas a conocer, por ejemplo, el himno a la infancia que supone **The Adventures of Tom Sawyer** y a experimentar la coexistencia de los sentimientos de exaltación de la naturaleza en la que esos personajes infantiles viven inmersos, con el del temor que les lleva a conjurarla a través de prácticas supersticiosas. O conocer a través de **Robinson Crusoe** tanto el mantenimiento de la dignidad humana en circunstancias adversas, como la tensión entre el ideal de posesión de bienes y el impulso de superación propio del género humano.

Las obras leídas a lo largo de la infancia suponen, así, en definitiva, el acceso a la formalización de la experiencia humana a través de obras que se ajustan a las capacidades de los lectores a la vez que les ayudan a progresar. La constatación de ese proceso sostiene la idea educativa de que la formación lectora debe dirigirse desde su inicio al diálogo entre el individuo y su cultura, al uso de la literatura para contrastarse en su horizonte de voces y no para analizar la construcción del artificio. Desde esta óptica, el trabajo escolar se ha orientado, pues, a desentrañar el sentido global, la estructura simbólica donde el lector puede proyectarse, de manera que la literatura ofrezca la ocasión para ejercitarse en la objetivación de la experiencia y de forma que el esfuerzo realizado en la lectura se justifique por el progreso obtenido en la capacidad de entender el mundo.

La lectura extensiva en la secundaria

Si las etapas infantil y primaria adoptaron con entusiasmo una práctica literaria que les devolvía una confianza mermada por las exigencias analíticas de las

décadas de los sesenta y setenta, no sucedió lo mismo en la etapa secundaria. En estos cursos, la programación de saberes y la propia formación de los docentes ha estado manteniendo a raya hasta ahora la lectura extensiva de obras, excepto en el caso del antiguo COU, concebido precisamente como un curso de lectura interpretativa.

Sin embargo, la presión en favor de esta línea de actuación es tal, que también en los cursos de secundaria se ha introducido la lectura libre y extensiva de obras, si bien normalmente se ha situado en paralelo respecto de las programaciones históricas o formales. Justamente, uno de los mayores problemas de definición de los docentes de esta etapa deriva de la necesidad de conjugar su papel tradicional de formadores literarios y garantes de la comunidad cultural, con una nueva función que les convierte en animadores a la lectura. En este sentido, Manesse y Grellet (1994) han demostrado que los profesores franceses de secundaria continúan adscritos al *corpus* clásico y a la lectura guiada, aunque concedan una plaza secundaria a la lectura extensiva que pretenden fomentar los decretos educativos oficiales.

Los autores que han reivindicado la lectura libre de los textos han señalado repetidamente la contradicción existente entre reconocer teóricamente la libertad del lector y controlarla fuertemente en la práctica a través de guías y trabajos de lectura. Bernardinis (1991), por ejemplo, defiende la confianza educativa en la relación directa entre el autor y el lector y lamenta que la escuela superponga a la escritura del autor una "escritura segunda", formada por el trabajo de contextualización, comentario, análisis estructural, definición del código simbólico o identificación de las referencias ideológicas. Recuperar el placer directo del texto literario, recibido o creado por los alumnos, ha sido un argumento constante en los últimos años. La lectura y escritura libres han penetrado en la secundaria a menudo a través de talleres literarios y han dado origen a polémicas diversas. Los partidarios del uso libre de la literatura han denunciado prejuicios escolares como las dicotomías "si uno aprende, no juega; si se divierte, no estudia; si no copia, olvida; si el profesor no dicta, no sabe; o si se cede el protagonismo es que no se quiere trabajar". Mientras que la suspicacia hacia las tareas de producción y recepción libre se ha basado en la falta de programación, sistematización y evaluación que suponen. Se trata de una polémica que remite a una tensión de fondo entre *juego abierto* y *juego regulado* que compete a todo el ámbito educativo, pero que subyace de un modo especialmente visible en el discurso pedagógico generado durante las últimas décadas en la enseñanza literaria.

En realidad, a estas alturas del debate resulta insostenible mantener que el aprendizaje literario no deba ejercerse a partir de la lectura directa de las obras. Pero la simplificación de esta idea lleva en sí misma el germen de una creencia muy discutible: la de que la literatura no puede enseñarse. La reacción hacia una enseñanza basada en el traspaso de conocimientos ha construido un nuevo discurso para justificar el lugar de la literatura en función de la obtención del placer de la lectura. Pero es preciso recordar que los objetivos educativos se refieren a la construcción de los instrumentos para la obtención del placer, y no a la necesidad de experimentarlo. Es curiosa la diferencia con que la escuela transmite la imagen del placer lector en contraste con otros placeres tan indudables como el del conocimiento o el de la respuesta deportiva del cuerpo. Bronckart (1997) señala que, paradójicamente, estas actitudes subestiman el

papel de la literatura como instrumento y lugar de evaluación de la actividad humana, en el sentido formativo al que antes se ha aludido. Se trata de una crítica coincidente con la que, desde el campo de la crítica de la literatura infantil y juvenil, hace exclamar a Alderson:

“Los críticos que abdican de sus responsabilidades como tales probablemente olvidan algunas cosas que tienen una considerable importancia si los adultos han de ser de alguna ayuda en la creación de lectores inteligentes. (...) A juzgar por el tono de las críticas en la prensa nuestro propósito no parece ir más allá del intento de mantener a los niños quietos durante media hora o de convertirlos en competentes participantes de una sociedad burocrática. Pero, una vez que hemos asignado a la lectura el papel vital, que yo creo que tiene, de hacer a los niños más perceptivos y más conscientes de las posibilidades del lenguaje, parece necesario mantener juicios cualitativos formados sobre la base de la experiencia adulta. Naturalmente, la empatía y el conocimiento sobre los niños (más allá de la rememoración del pasado) tiene que formar parte esencial de esos juicios, pero justamente del mismo modo que lo es la respuesta basada en el conocimiento de los recursos de la literatura infantil y juvenil contemporánea” (1969: 11).

Leer o explicar

Sally a Charlie Brown: "He estado leyendo poemas en la escuela, pero no los entiendo. ¿Cómo puedo saber si el poema me gusta?"

Charlie Brown: "Ya te lo dicen"

Charles Schultz (citado por Pagès, 1998)

Ciertamente, poner simplemente en relación con los alumnos con los textos no soluciona el problema de la enseñanza literaria. También es necesario enseñar a pensar y a hablar sobre los textos. Pero si antes hemos aludido a la cuestión no resuelta de qué tipo de conocimientos resultan pertinentes en ese tipo de avance, no es menor el problema de determinar qué tipo de guía necesita la lectura de los alumnos para poder progresar de una lectura comprensiva – entendida como la lectura que se limita a explorar los elementos internos del enunciado, los sentidos denotados– hacia el enriquecimiento de la lectura interpretativa, entendida como la lectura que utiliza conocimientos externos para suscitar significados implícitos, sentidos segundos o símbolos que el lector debe hacer emerger.

La lectura guiada de los textos es la práctica que mejor se ajusta a la autoimagen de la escuela como lugar de formación y ha sido la práctica educativa por antonomasia a lo largo de toda la historia de la enseñanza literaria. Durante mucho tiempo, incluso, la facilidad de lectura de los textos ha sido vista con suspicacia a partir de la idea de que una lectura sin obstáculos impide la tarea reflexiva del lector o, cuando menos, no la favorece. Hasta bien avanzado el siglo XIX, la enseñanza de la literatura se ejercía a partir de textos clásicos, escritos en latín o griego, de modo que la traducción atenta de los textos formaba parte ineludible de su lectura y sustentaba una práctica basada en el esfuerzo interpretativo bajo la guía del profesor.

La focalización en el texto y la búsqueda de fórmulas de análisis más "científicas" producidas en la década de los sesenta instituyeron una nueva práctica de lectura guiada en las aulas de secundaria: el *comentario de texto*. Una de las sistematizaciones más difundidas en España sobre esta actividad fue la de Correa Calderón y Lázaro Carreter (1957). En esta obra se determina como objetivo del comentario el "fijar con precisión lo que el texto dice" y el "dar razón de cómo lo dice". Los pasos marcados para conseguirlo son los siguientes:

1. La lectura atenta del texto para aclarar su vocabulario y establecer su sentido literal.
2. La localización del texto en el contexto de la obra de procedencia, en virtud de la solidaridad de las partes respecto del todo.
3. La determinación del tema a partir de la abstracción y síntesis de todos los elementos argumentales o de otro tipo presentes en el texto.
4. La determinación de la estructura a través del análisis por apartados de la composición textual.
5. El análisis de la forma, justificando cada rasgo formal como una exigencia derivada del tema.
6. La enunciación de una conclusión final que incluya el balance general de la observación realizada a la que puede añadirse una valoración personal del lector analista.

Puesto que, probablemente, todos hemos conocido este tipo de enseñanza, resulta sencillo evocar las dificultades que entraña un método que se define mayoritariamente por negación de lo que es un *comentario*. Una y otra vez se advierte a los alumnos que no deben separar fondo y forma, no deben basarse sólo en el sentido literal del léxico o no pueden apartarse del texto para explayarse en la información conocida sobre el autor o sobre el contexto de la obra, equilibrio especialmente difícil de alcanzar para unos alumnos que ven devueltos sus ejercicios con valoraciones que, alternativamente, les hacen saber que se han alejado en demasía, o bien que no han aportado suficiente información explicativa.

La dificultad de las operaciones implicadas (abstracción, síntesis, valoración de la pertinencia de la información, selección de distintos enfoques de análisis, etc.) hace que la lectura guiada se convierta realmente en una lectura "contemplada" puesto que es el enseñante quien realiza oralmente el comentario. Los alumnos progresan mayormente en erudición, a base de acumular explicaciones vistas, ya que lo que se transmite es el resultado de la lectura y no los procedimientos interpretativos, de forma que el aprendizaje realizado no se transfiere a otros textos.

Para definir el tipo de prácticas que deben configurar la guía escolar de la lectura resulta interesante analizar la forma en la que los adultos comparten la lectura de los libros infantiles con los niños y niñas pequeños. Tanto en el contexto familiar como escolar, la forma en la que los adultos ayudan a ver los cuentos, sus comentarios, exclamaciones o lectura del texto, muestran de un modo muy eficaz a los niños y niñas que la literatura apela a nuestra implicación emotiva, interroga nuestra realidad desde la del libro, establece relaciones constructivas entre los elementos que se traducen en diversas estructuras narrativas o poéticas, utiliza los detalles para construir un sentido global o

utiliza las formas lingüísticas de un modo específico. Muchas de estas formas educativas implícitas pueden extenderse, con las adaptaciones pertinentes, a la práctica educativa a lo largo de todo el currículo. Y, efectivamente, puede constatarse que así ha ocurrido en muchas experiencias de renovación literaria que han ido ahondando en un tipo de práctica de interpretación de los textos más activa y compartida en las aulas.

Sin embargo, la programación y sistematización del aprendizaje de las competencias interpretativas es sin duda el reto más difícil de la enseñanza literaria. Su dificultad es evidente, dado el calado de los problemas implicados, ya que, para empezar, se refiere a procesos lectores de alto nivel, según la jerarquía establecida por las teorías cognitivas, a los procesos, por ejemplo, de elaboración de la lectura, los menos conocidos por la investigación lectora. O bien implica la consideración entre los conocimientos metalingüísticos y metaliterarios necesarios para el progreso en el uso comunicativo de la literatura, un problema de relación que afecta a toda la enseñanza lingüística. O, una vez cuestionado el eje histórico del aprendizaje literario, requiere la delimitación del abanico de saberes que deben ser enseñados, saberes que se refieren tanto al funcionamiento interno del texto como al de sus relaciones con distintos tipos de contextos y sistemas artísticos y culturales, ya sean sincrónicos y heterogéneos, ya diacrónicos y homogéneos.

En la etapa primaria, las experiencias educativas sobre lectura guiada (Cairney1990; Meek y Milles, 1988; Benton y Fox, 1985; Barrientos 1996; Millan, 1995; etc.) han ido generalizando una serie de criterios de actuación que se basan en la construcción compartida a través de variadas formas de debate y diálogo, en la expresión y expansión de la respuesta del lector, así como en la experimentación de los límites y variabilidad de la respuesta según los lectores, en la interrelación potenciadora de las actividades de producción y recepción o en el enlace con los conocimientos ficcionales y literarios presentes en el entorno de los alumnos. Su desafío principal en estos momentos es el de acordar el tipo de saberes y competencias que deben configurar el marco de actuación de las actividades concretas de familiarización y comprensión de los textos y que deben desarrollarse a lo largo de esta etapa.

Más escasas son las pautas de actuación sobre el aprendizaje interpretativo en la etapa secundaria. Tal como hemos señalado antes, la alternativa educativa se centró inicialmente en el desarrollo de la producción de textos a través de las fórmulas de talleres literarios. Sólo recientemente, una vez estabilizada esta vía y una vez producido un cierto balance sobre las críticas al modelo de transmisión histórica y al modelo formalista de análisis, han empezado a abrirse caminos integradores de la producción y recepción de textos literarios al servicio de los nuevos objetivos de formación. Los proyectos de trabajo, la renovación de las prácticas de traducción o de paráfrasis, la utilización de la intertextualidad como método de contraste o algunos intentos de renovar el eje cronológico con criterios actuales se hallan tanteando nuevas formas de potenciar la construcción del sentido a través de la literatura. Veamos a continuación tres ejemplos representativos de distintos tipos de innovación en este campo. Situados a medio camino entre la práctica docente y la investigación educativa, estas experiencias dan buena cuenta del estado incipiente, aunque prometedor, de una formulación más sólida sobre la enseñanza de la lectura interpretativa en los niveles altos de la escolaridad.

El primero se refiere a experiencias directamente dirigidas a la enseñanza de la interpretación. En diversas investigaciones recientes (Pisoni, Lavaroni, 1993; las realizadas sobre este tema por el INRP entre 1988 y 1998; Reuter 1994; 1996; Privat, 1997; etc.) se han intentado establecer propedéuticas de aprendizaje interpretativo a partir de prácticas concretas de lectura guiada de textos que, en algunos casos, implican la verificación de si los conceptos y principios interpretativos se transfieren más tarde a la lectura de nuevos textos. El objetivo común es iniciar a los alumnos en un metalenguaje y unos conocimientos especializados susceptibles de educar su mirada como lectores. Las conclusiones del trabajo de Privat (1997), por ejemplo, permiten, por una parte, ver las dificultades de los alumnos, quienes oscilan entre una interpretación insuficiente, de tipo identificativo-referencial, y una sobreinterpretación que convierte el instrumento educativo en método y conduce a su aplicación mecánica, por otra evidencian la posibilidad de articular aproximaciones internas y externas al texto (narratológicas y etnocríticas, respectivamente, en este caso) y, finalmente, muestran que los alumnos son capaces de realizar los procesos mentales necesarios para la interpretación (definir, identificar, asociar, inferir, verificar, generalizar) y que ésta puede ser enseñada.

En segundo lugar, se están produciendo propuestas de recuperación de antiguas prácticas docentes, como la traducción o la paráfrasis, en el nuevo marco de un aprendizaje explícito y progresivo de la interpretación. La paráfrasis, concretamente, fue proscrita de las aulas a partir de la década de los sesenta, ya que pasó a considerarse un comentario inaceptable del texto. Una de las razones esgrimidas por una teoría literaria centrada en la *literariedad* del texto, fue la de que vulnera el sentido del texto literario, ya que éste supone un mensaje singular que no puede formularse de otra forma y que no admite, por lo tanto, una separación entre fondo y forma. El segundo motivo fue el de que contraviene el sentido de un comentario de texto, puesto que una glosa metatextual debe incluir una distancia crítica de valoración respecto del texto comentado.

A pesar de ello, resulta evidente que la paráfrasis supone una reformulación textual muy utilizada en el ámbito social y aún también en el escolar, a través de la realización de resúmenes, respuestas a preguntas de comprensión sobre el texto, etc. Se trata de un uso y una presencia que, en los últimos cursos de secundaria pasa a ser, repentinamente, una actividad descalificada y prohibida a los alumnos. Pero en la actualidad, diversos autores, como Daunay (1997), han iniciado una recuperación de esta práctica a partir de su consideración como un momento de transición en el aprendizaje de la competencia interpretativa del comentario de texto. Por una parte, la paráfrasis constituiría una actividad que potencia la interrelación entre recepción y verbalización propia del alumno y que establece un estadio distanciado respecto del texto que favorece su reflexión interpretativa. Por otra, la paráfrasis se sumaría así a todo un abanico de actividades que facilitan la identificación de diferentes tipos de relaciones metatextuales presentes en el funcionamiento social de la literatura (la traducción, la versión, el comentario, la conexión intertextual entre obras, etc.). El uso de la paráfrasis permitiría identificarla como una manera determinada de referirse al texto y podría ayudar a los

alumnos a usarlas o a evitarlas de un modo deliberado en sus producciones metatextuales.

El tercer ejemplo se refiere a la propuesta de integración de los aprendizajes literarios en itinerarios de lectura organizados en el seno de proyectos de trabajo (Colomer et al., 1997; Colomer, 1998b). Los proyectos de trabajo tienen una larga tradición pedagógica que ha ido cambiando su formulación hasta entender los proyectos lingüísticos como una propuesta de producción y/o recepción de textos con una intención comunicativa que implica la formulación de sus parámetros discursivos, y, a la vez, como una propuesta de aprendizaje con objetivos específicos que deben ser explícitos para poder utilizarse como criterios de evaluación de las actividades de producción y recepción de los textos (Camps, 1994).

Por otra parte, las ventajas de la organización en itinerarios de lectura (Escrivà; Ferrer, 1994) radican, en primer lugar, en que posibilita el acceso directo de los alumnos a los textos y permite prever una ampliación progresiva de la capacidad de lectura desde textos más próximos a la experiencia literaria y de vida de los alumnos –incluidas las referencias a la cultura de consumo– hasta las más lejanas. Es una buena manera, pues, de conseguir uno de los objetivos de la educación literaria: la progresiva ampliación de la capacidad de fruición de textos literarios cada vez más complejos por parte de las nuevas generaciones. En segundo lugar, esta organización sitúa la obra literaria en un contexto de relaciones muy amplias en el tiempo y en el espacio, de manera que ayuda a ver la literatura como una forma cultural en diálogo permanente con la tradición y entre las distintas literaturas nacionales. En este sentido, la atención a los aspectos recurrentes impulsa a los alumnos a superar las dificultades presentes en la lectura de textos poco familiares, tales como los clásicos o los medievales. La utilización de textos de procedencia variada puede exigir un trabajo contextual plenamente justificado por la lectura de los textos o, incluso, puede motivar la simple curiosidad intelectual de los alumnos por esta información. En tercer lugar, permite el uso de textos muy variados en su valor canónico, en el tipo de género, en su uso fragmentado o completo, etc., redundando en la familiarización con todo tipo de obras y en la variedad de las actividades, lo cual favorecen el interés de los alumnos por el trabajo propuesto.

La integración de los itinerarios en proyectos concretos de trabajo añade la ventaja de dotar al trabajo en clase de un sentido concreto y comprensible para los alumnos. Ventaja que no sólo se refiere a la motivación, sino también las posibilidades de evaluación formativa a lo largo de la tarea, ya que los alumnos poseen una representación mental de lo que se espera de ellos y pueden usar esa representación como pauta de valoración de su propio trabajo. Además, el trabajo por proyectos permite la integración jerarquizada de los aprendizajes. Los alumnos pueden experimentar la literatura como una actividad social comunicativa, a la vez que realizan un trabajo concreto de adquisición de conocimientos y perciben el sentido de la ejercitación y sistematización de aspectos concretos, ya que unas actividades quedan englobadas y son exigidas por las otras. La realización de proyectos en grupo añade, también, la incidencia positiva del trabajo cooperativo que la investigación educativa ha venido señalando repetidamente, especialmente

desde el punto de vista del aprendizaje de la comprensión lectora y de la escritura.

En definitiva, pues, promover la lectura y enseñar a leer son los dos ejes sobre los que discurre la innovación en la enseñanza de la literatura. Dos objetivos que en estos momentos intentan generar formas de articulación estable para una relación que necesariamente es compleja puesto que debe responder a la conexión entre recepción y producción literaria, entre recepción del texto y elaboración de discurso sobre el texto, entre la interpretación y los conocimientos que la hacen posible, entre la educación lingüística y la educación literaria o entre los aspectos lingüísticos y los aspectos culturales que configuran el fenómeno literario. Pero, una vez centrada la enseñanza de la literatura en la creación de sentido, aprender a leer literatura permite que las nuevas generaciones accedan, como nos recuerda Bombini (1997), a un discurso modelizador de la experiencia social, utilicen la literatura como instrumento para pensar mundos posibles o para pensar en éste de otras formas, para construir la subjetividad y para interpretar la experiencia subjetiva y supone, también, que accedan a la forma más compleja de articulación discursiva, lo cual supone, como añade este autor:

“(…) una retórica específica, el predominio de las funciones poética y metalingüística, la apropiación y uso de los mecanismos de connotación, los préstamos intertextuales, el particular modo de trabajar la referencia, las particularidades del sistema de enunciación literaria, en fin, tal como lo plantea Martín Kohan: ‘La literatura nos prepara para *leer mejor* todos los discursos sociales’.

(…) ‘Alargar la mirada’ creo que no existe mayor desafío en este sentido que enseñar literatura hoy” (140-141).

Referencias bibliográficas

- Alderson, B. (1990) "The Irrelevance of Children to the Children's Book Reviewer." En P. Hunt (1990) **Children's Literature**. London-New York, Routledge & Kegan Paul.
- Applebee, A. (1978) **The Child's Concept of Story**. The University Chicago Press.
- Balaguer, J.M^a (1996) "L'ensenyament de la literatura o la literatura a l'ensenyament." En **Articles de Didàctica de la llengua i la literatura**, **10**, 13-21.
- Barrientos, C. (1996) "Claus per a una didàctica de la poesia." En **Articles de Didàctica de la llengua i la literatura**, **10**, 23-41.
- Battilana, C. e Y. Setton (1997) "La experiencia poética: lectura y escritura en la escuela." En C. Battilana y G. Bombini (eds.) **Voces de un campo problemático. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura**. La Plata, Argentina, 333-340.
- Benton, M y G. Fox (1985) **Teaching Literature Nine to Fourteen**. London, Oxford University Press, 1992.
- Bernardinis, A.M. (1991) "Théorie de l'éducation et littérature de jeunesse". En J. Perrot (dir.) **Culture, texte et jeune lecteur**. Nancy, Presses Universitaires, 271-278.
- Bettelheim, B y K. Zelan (1981) **On Learning to Read. The Child's Fascination with Meaning**. New York, Knopf (Trad. cast. **Aprender a leer**. Barcelona, Crítica, 1982.)
- Bézard, J. (1911) **De la méthode littéraire. Journal d'un professeur dans une classe de première**. Citado por M. Jey (1996) **La littérature dans l'enseignement secondaire (second cycle) en France de 1880 à 1925**. París, Université de la Sorbonne Nouvelle.
- Bombini, G. (1997) "Sujetos, literatura y curriculum". En C. Battilana y G. Bombini (eds.) **Voces de un campo problemático. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura**. La Plata, Argentina, 137-158.
- Bourdieu, P. (1977) "La production de la croyance: contribution à une économie des biens symboliques." En **Actes de la recherche en sciences sociales**, **13**.
- Britton, J.N. (1977) "The Role of Fantasy." En M. Meek, A. Warlow y G. Barton (eds) **The Cool Web. The Pattern of Children's Reading**. London, The Bodley Head, 40-48.
- Bronckart, J-P. (1997) "Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature". En F.J. Cantero et al. (ed.) **Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI**. Barcelona, Universitat de Barcelona-SEDLL, 13-23.
- Bruner, J. (1986) **Actual Minds, Possible Words**. Cambridge, Harvard University Press (Trad. cast. **Realidad mental y mundos posibles. Los actos que dan sentido a la experiencia**. Madrid, Gedisa, 1988.)
- Cairney, T.H. (1990) **Teaching Reading Comprehension. Meaning Makers at Work**. Open University Press (Trad. cast. **Enseñanza de la comprensión lectora**. Madrid, Morata, 1992.)
- Camps, A. (1994) "Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica". En **Articles de Didàctica de la llengua i la literatura** **2**, 7-20.
- Cesarini, R. y L. de Federicis (1988) "La ricerca letteraria e la contemporaneità." En **(1979-1988): Il materiale e l'immaginario. Laboratorio di analisi dei testi e di lavoro critico**. Torino, Loescher.
- Colomer, T. (1997a) "La didàctica de la literatura." En AAVV, **La educación lingüística y literaria en la etapa secundaria**. Barcelona, Horsori.
- Colomer, T. (1997b). "Cómo enseñan a leer los libros infantiles." En F.J. Cantero et al. (ed) **Didáctica de la lengua y la literatura en una sociedad plurilingüe del siglo XXI**. Barcelona, Universitat de Barcelona-SDELL, 203-208.
- Colomer, T. (1998a) **La formació del lector literari**. Barcelona, Barcanova (Trad. cast. **La formación del lector literario**. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.)
- Colomer, T. (1998b): "La poesia com a expressió de sentiments." En A. Camps y T. Colomer (coords.) **Didàctica de la llengua i la literatura a l'etapa secundària**. Barcelona, Horsori.

- Colomer, T. et al. (1997) "L'heroi medieval: un projecte de literatura europea." En **Articles de Didàctica de la llengua i la literatura**, **14**, 47-59.
- Correa, E. y F. Lázaro (1957) **Cómo se comenta un texto literario**. Salamanca, Anaya, 11^o ed. Madrid, Cátedra, 1974.
- Chandler (1977) Citado por N. Tucker (1981) **The Child and the Book: a Psychological and Literary Exploration**. Cambridge, Cambridge University Press. (Trad. cast. **El niño y el libro**. México, F.C.E.)
- Chartier, A.M. y J. Hébrard (1994) **Discours sur la lecture** (1880-1980). Paris, BPI-Centre Georges Pompidou (Trad. cast. **Discursos sobre la lectura (1880-1980)**. Barcelona, Gedisa.)
- Daunay, B. (1997) "La paraphrase dans le commentaire de texte littéraire." En **Pratiques**, **95**, 97-124.
- Escrivà, R. y M. Ferrer (1994) "Els tòpics literaris: una proposta de llengua i literatura a l'ESO." En **Articles de Didàctica de la llengua i la literatura**, **1**, 75-83.
- Geber, B.A. (ed.) (1977) **Piaget and Knowing**. London, Routledge.
- Haas Dyson, A. (1989) "'Once-upon a Time' Reconsidered: The Development Dialectic between Function and Form." **Technical Report**, **36**, July.
- Harding, D.W. (1937) "The Role of the Onlooker." En **Scrutiny**, **6**, 247-58. Citado por A. Applebee (1978), op cit.
- Heilbrun (1988) **Writing a Woman's Life**. Citado por F. M. Connelly y D. J. Clandinin, "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En J. Larrosa et al. (1995) **Déjame que te cuente**. Barcelona, Laertes.
- Holland, N. (1968) **The Dynamics of Literary Response**. New York, Oxford University Press.
- Holland, N. (1975) **Five Readers Reading**. New Haven, Conn., Yale University Press.
- Kuethé, J.L. (1966) Citado por A. Applebee (1978), op.cit.
- Lanson, G. (1894) "L'étude des auteurs français dans les classes de lettres." **Revue universitaire (2)**.
- Lighfoot, M. y N. Martin (eds.) (1988) **The Word for Teaching is Learning. Essays for James Britton**. London, Heinemann.
- LLedo, E. (1994) "La voz de la lectura." En **CLIJ. Cuadernos de Literatura infantil y juvenil**, **63**, 7-16.
- Manesse, D. e I. Grellet (1994) **La littérature du collège**. Paris, Nathan INRP.
- Meek, M. et al. (1983) **Achieving Literacy. Longitudinal Studies of Adolescents Learning to Read**. London, Routledge.
- Meek, M. y C. Mills (eds.) (1988) **Language and Literacy in the Primary School**. London, Falmer Press.
- Milian, M. (1995) "Una exposición de poesía." En **Aula de innovación educativa**, **39**, 29-34.
- Pagès, V. (1998) **Un tramvia anomenat text. El plaer en l'aprenentatge de l'escriptura**. Barcelona, Empúries.
- Pisoni, C. y M.G. Lavaroni (1993) "Tesato e lettore: autonomia interpretativa e vincoli oggettivi." En **LEND**, **2**, 61-69.
- Privat, J-M. (1997) "Introduction à la lecture ethno-critique en 3^o." **Pratiques** **95**, 53-96.
- Reuter, Y. (1996) "La lecture littéraire: éléments de définition." En J.L. Dufays et al. **Pour une lecture littéraire. 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français**. Bruxelles, De Boeck.
- Reuter, Y. (ed.) (1994) **Les interactions lecture-écriture**. Actes du Colloque Théodile-Crel, Lille, Peter Lng
- Steiner, G. (1990) **Lectura, obsesiones y otros ensayos**. Madrid, Alianza.
- Wells, G. (1986) **The Meaning Markers**. London, Heinemann. (Trad. cast. **Aprender a leer y escribir**. Barcelona, Laia, 1988.)
- White, D. (1954) **Books Before Five**. Oxford University Press.