

Andar entre libros

La lectura literaria en la escuela



Teresa Colomer



ESPACIOS PARA LA LECTURA

Como fuente primaria de información, instrumento básico de comunicación y herramienta indispensable para participar socialmente o construir subjetividades, la palabra escrita ocupa un papel central en el mundo contemporáneo. Sin embargo, la reflexión sobre la lectura y escritura generalmente está reservada al ámbito de la didáctica o de la investigación universitaria.

La colección Espacios para la Lectura quiere tender un puente entre el campo pedagógico y la investigación multidisciplinaria actual en materia de cultura escrita, para que maestros y otros profesionales dedicados a la formación de lectores perciban las imbricaciones de su tarea en el tejido social y, simultáneamente, para que los investigadores se acerquen a campos relacionados con el suyo desde otra perspectiva.

Pero —en congruencia con el planteamiento de la centralidad que ocupa la palabra escrita en nuestra cultura— también pretende abrir un espacio en donde el público en general pueda acercarse a las cuestiones relacionadas con la lectura, la escritura y la formación de usuarios activos de la lengua escrita.

Espacios para la Lectura es pues un lugar de confluencia —de distintos intereses y perspectivas— y un espacio para hacer públicas realidades que no deben permanecer sólo en el interés de unos cuantos. Es, también, una apuesta abierta en favor de la palabra.

Andar entre libros

La lectura literaria en la escuela



ESPACIOS PARA LA LECTURA

Andar entre libros

La lectura literaria en la escuela



Teresa Colomer



FONDO DE CULTURA
ECONÓMICA



Primera edición, 2005
Quinta reimpresión, 2024

[Primera edición en libro electrónico, 2011]

Colomer, Teresa

Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela / Teresa Colomer. — México : FCE, 2005

279 p. ; 21 × 14 cm — (Colec. Espacios para la Lectura)

ISBN 978-968-16-7177-8

1. Lectura – Fomento I. Ser. II. t.

LC Z1037A.1

Dewey 028.5 C237a

Distribución mundial

© 2005, Teresa Colomer

D. R. © 2005, Fondo de Cultura Económica

Carretera Picacho-Ajusco, 227; 14110 Ciudad de México

www.fondodeculturaeconomica.com

Comentarios: librosparaninos@fondodeculturaeconomica.com

Tel.: 55-5449-1871

Proyecto editorial: Daniel Goldin

Cuidado de la edición: Miriam Martínez y Eliana Pasarán

Diseño: Joaquín Sierra Escalante

Viñeta de portada: Héctor Raúl Morales

Se prohíbe la reproducción parcial o total de esta obra, sea cual fuere el medio, sin la anuencia por escrito del titular de los derechos.

ISBN 978-968-16-7177-8 (rústico)

ISBN 978-607-16-0709-6 (electrónico-epub)

ISBN 978-607-16-4314-8 (electrónico-pdf)

Impreso en México • *Printed in Mexico*

INTRODUCCIÓN

Podría decir que el tema de este libro se remonta a mi primer trabajo como docente en una escuela del área metropolitana de Barcelona. Acababa de salir de la universidad y no tenía experiencia ni formación didáctica, pero en ese año los niños y yo montamos una biblioteca de aula con los libros que ellos llevaron a clase. A lo largo de los muchos años transcurridos desde entonces, no he dejado de confiar en los libros como los mejores colaboradores de los maestros en la educación lectora y literaria de sus alumnos. La lectura de libros es el punto de intersección entre lectura, literatura infantil y juvenil y enseñanza de la literatura donde he situado mi trabajo, así que he regresado una y otra vez a esta cuestión. Este libro recoge, relaciona y profundiza algunas reflexiones realizadas durante estos años.

Debo advertir que en él se hablará de los libros para niños, pero no se trata de un estudio sobre la literatura infantil y juvenil en sí misma. También se tratará su uso en la escuela, pero no se ofrece como una propuesta sobre didáctica de la literatura. En realidad, este libro se refiere a ambas cosas a la vez: es un intento por reflexionar sobre la forma en la que los libros y los docentes trabajan juntos para crear un itinerario de lectura que permita a las nuevas generaciones transitar a las posibilidades de comprensión del mundo y disfrute de la vida que les abre la literatura.

Y una vez delimitado el ámbito de estudio, es necesario aclarar algunas intenciones que también me parece conveniente avanzar a su posible lector.

La primera es trazar un puente entre la práctica docente y las teorías que pueden explicarla y sustentarla. No se trata de

describir los avances de las teorías de referencia, ya sean psicopedagógicas, de teoría literaria o del análisis de los libros infantiles para señalar su influencia benéfica en las aulas... si los docentes hallan maneras de articularlas. Tampoco de reseñar las experiencias positivas sobre la lectura de libros acumuladas en la escuela, como una lluvia de ejemplos en que los docentes pueden encontrar actividades atractivas para trasladar a su trabajo escolar. Este libro pretende unirse a los esfuerzos por *construir un marco de actuación educativa* que se alimente tanto de los avances teóricos como de la experiencia práctica, con el fin de que cada maestro pueda entender mejor el porqué y el cómo de su tarea y sentirse más seguro y creativo en su trabajo cotidiano. Es en este sentido que intentan aclararse los debates, los interrogantes y los criterios que han influido en la aparición, selección y lectura de libros en las aulas durante las últimas décadas.

La segunda es mantenerse dentro de los límites de la lectura de libros, sin pretender abarcar todo el terreno de la educación literaria. La lectura íntegra de obras literarias canónicas y de libros infantiles no sirve como actividad única para alcanzar todos los objetivos de la formación literaria en la escuela, ya que ésta requiere también de actividades tales como lecturas de fragmentos, escritura, ejercitación, información o sistematizaciones conceptuales. Asimismo, cabe recordar que leer obras literarias no limita sus beneficios a objetivos estrictos de la programación de esa área. Por supuesto que hablar de por qué y para qué damos a leer libros a los niños y adolescentes en las aulas se inscribe en el debate sobre para qué sirve la literatura en la escuela, pero a lo largo de estas páginas no vamos a centrarnos en la enseñanza de la literatura con todas sus implicaciones, sino que trataremos específicamente de la *lectura de obras literarias durante la infancia y la adolescencia en el marco escolar*.

La tercera es destacar la unidad de acción entre las etapas educativas. La lectura de libros crea un itinerario prolongado a lo largo de toda la escolaridad obligatoria. No se lee libremente en unos cursos y se aprende literatura en otros. Si se es consciente de la continuidad de los aprendizajes, éstos se pueden enlazar en forma más eficaz y los docentes pueden trabajar en equipo para ayudar a sus alumnos durante ese recorrido. Por ello, las ideas expuestas se refieren a la lectura literaria escolar de manera global y se ha intentado rehuir la profundización en aspectos que nos llevarían a centrar la reflexión en una u otra etapa. Por esa razón se ha optado deliberadamente por que los ejemplos desarrollados se distribuyan entre las etapas escolares, desde los libros en la etapa infantil o los destinados a los primeros lectores, al trabajo sobre cuentos en la primaria o a las posibilidades de los clásicos juveniles en secundaria.

A partir de estas intenciones, el libro se ha organizado en dos partes. La primera consta de tres capítulos dedicados respectivamente a los tres sujetos en juego: *la escuela*, *los lectores* y *los libros*. Nos interesa la escuela como institución que otorga un sentido específico a la lectura de obras; así, el primer capítulo trata sobre esta función, sobre cómo ha evolucionado y por qué, así como sobre los principales debates que afectan de un modo directo a la lectura de libros en las aulas. También nos interesan los lectores como personas que desarrollan sus capacidades y competencias literarias; de manera que el segundo capítulo reflexiona sobre el itinerario formativo que se ofrece a los niños y niñas a través de la lectura. Y, finalmente, nos interesan los libros desde la perspectiva de su apoyo a ese recorrido; de modo que el tercer capítulo se dirige a mostrar que los libros infantiles “construyen a su lector”, es decir, que se sitúan a la altura de los niños, les llevan a actuar como lectores literarios y

los introducen en posibilidades de lectura cada vez más amplias.

Esta perspectiva respecto de la escuela, los lectores y los libros conduce a plantear la lectura de estos últimos en unas formas determinadas y a desechar otras, de modo que, del cuadro trazado en la primera parte, se desprende una serie de criterios relacionados con la actuación escolar que se abordan en la segunda parte, dedicada a la *escuela en acción*.

Fomentar la lectura y planificar el desarrollo de las competencias infantiles son los dos ejes de la tarea escolar en el acceso a la literatura. De las mejores formas de lograrlo trata el capítulo cuarto, que hace un balance sobre la “animación a la lectura” y propone algunas maneras especialmente sugerentes de organizar ese trabajo. A partir de aquí se concretan cuatro espacios y tipos de lectura que pueden ayudar a los docentes a programar las actividades de lectura de libros. Los siguientes capítulos se dedican a exponer cuestiones relativas a cada uno de estos cuatro ámbitos: el primero de ellos se aborda en el capítulo quinto y se refiere a un espacio de *lectura autónoma y personal*. Puesto que ahí se necesita poco más que seleccionar los libros que se van a poner en manos de los niños, el capítulo se enfoca en analizar los criterios con los que se ha tendido a valorar y elegir las lecturas infantiles y las formas en las que se superponen. El capítulo sexto sostiene que la lectura se socializa y *se comparte* con los demás a través de prácticas de lectura que establecen comunidades de lectores tanto “en presente” como “en enlace” con la tradición cultural. Es desde esta posición que surge el tema de la lectura de los “clásicos” en la escuela. El capítulo séptimo *expande* la literatura hacia las habilidades lingüísticas y las restantes áreas curriculares, otorgando especial importancia a las actividades de relación entre la lectura y la escritura de cuentos y poemas. En el capítulo octavo se recupera el pro-

tagonismo de la escuela como *guía experta* en la interpretación de los textos y se abordan las posibilidades que brinda la lectura de obras en una programación específica sobre saberes literarios.

La reflexión finaliza en el capítulo 9 con un cuadro sintético sobre la propuesta de planificación en esos ámbitos interrelacionados de lectura, así como en una invitación a los docentes para que contrasten sus prácticas con los criterios expuestos y hagan derivar de ellos actividades concretas que les sean de utilidad en su tarea en las aulas. La esperanza de que así sea cierra las páginas del libro.

Sin embargo, no quisiera concluir esta introducción sin haber dejado aquí unas palabras de agradecimiento. Por una parte quiero hacer constar que, aunque se ha optado por simplificar al máximo las referencias, este texto se nutre de un apretado tejido de voces que me han ofrecido sus reflexiones y su ejemplo de enseñanza a través de todas las lecturas, intercambios personales y trabajo en las aulas realizados durante mucho tiempo. Por otra, deseo señalar especialmente las lecturas que María Cecilia Silva-Díaz y Daniel Goldin realizaron del borrador, así como dar las gracias más sinceras a este último por la confianza y el apoyo que me ha brindado y que se hallan, muy concretamente, en la base de la realización de este libro.

TERESA COLOMER



PRIMERA PARTE

Escuelas, lectores y libros

1. Leer en la escuela: los “libros de lectura”

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.

J. BÉZARD¹

Durante siglos la literatura ejerció un papel preponderante como eje vertebral de la enseñanza lingüística, la formación moral, la conciencia de una cultura con raíces clásicas greco-latinas y, desde el siglo XIX, de aglutinante de cada colectividad nacional. Que la literatura tuviera encomendadas todas estas funciones no significa, sin embargo, que los alumnos se hubieran dedicado a leer obras literarias en las aulas ni que la literatura leída fuera adecuada a sus capacidades e intereses. Baste recordar que, según los redactores del Plan Educativo de 1825, en España, las únicas lecturas necesarias en la escuela primaria eran el silabario, el catecismo y las *Fábulas* de Samaniego, y que, un siglo más tarde, pasó a ser obligatoria una lectura tan discutible para los destinatarios infantiles como el *Quijote*.²

Entre ambas fechas, hacia mediados del siglo XIX, habían empezado a escribirse y extenderse por varios países los libros especialmente pensados y escritos para la etapa escolar, aunque siempre dando por descontado que su función prin-

¹ J. Bézard, *De la méthode littéraire. Journal d'un professeur dans une classe de première*, 1911, citado por M. Jey, *La littérature dans l'enseignement secondaire (second cycle) en France de 1880 à 1925*, París, Université de la Sorbonne Nouvelle, 1996.

² Pueden hallarse algunos datos de esta evolución histórica en Gabriel Núñez, *La educación literaria*, Madrid, Síntesis, 2001, y en Gustavo Bombini, 2004.

cial era la instrucción moral. Esos “libros de lectura” agrupaban pequeños relatos edificantes, anécdotas humorísticas o breves peripecias emocionantes. Algunos fueron incluyendo también poemas o fragmentos patrimoniales de la literatura nacional, de modo que se unificaron los referentes entre la etapa primaria y secundaria. Otros conservaron las secuencias narrativas sobre distintos aspectos educativos a partir del hilo conductor de un protagonista infantil; uno de los ejemplos más famosos fue el italiano *Giannetti*, de Parravicini, que durante más de cien años llenó las escuelas españolas de distintos *Juanitos y Juanitas*, producto de sus versiones castellanas. Aún en la década de 1950 los libros de lectura de la España franquista adoptaban formas, ya caricaturescas, de este modelo:

1. Saluda a su papá y a su mamá y les da los buenos días.
2. Hoy, día primero de escuela, está muy contento. El maestro le dará un libro nuevo.
3. Después del desayuno Juanito irá al colegio junto con su hermano Luis.
4. Al entrar saludará al maestro y dirá como todos los niños españoles: “Ave María Purísima”.
5. Y luego, ante la bandera de España, cantará junto con sus compañeros, el himno a la patria,
“que supo seguir
sobre el azul del mar
el camino del sol”.³

En algunos países, los libros de lectura colectiva adoptaron la forma de “novelas escolares”, narraciones extensas y cohesionadas que a veces fomentaban el conocimiento del

³ *Lecturas escolares (grado primero)*, Madrid, Compañía Bibliográfica, 1957, pp. 7-8.

pasado, como en el abreviado *Voyage du jeune Anarchasis en Grèce*, del abad Barthèlemy, publicado originalmente en 1788 y muy utilizado en las escuelas francesas de la primera mitad del siglo XIX; otras deslizaban a los lectores por un auténtico friso geográfico, como en *El maravilloso viaje de Nils Holgersson a través de Suecia*, de Selma Lagerlöf, publicado en 1907, y otras resultaban un compendio de unidad patriótica y de propuesta de articulación social, como en el caso de *Cuore*, la obra de Edmundo de Amicis, publicada en 1878 en la Italia recién unificada:

A través de su explicación se oía el martillo del taller de algún herrero, la canción de cuna de alguna mujer de las casas vecinas, y a lo lejos las cornetas y cornetines de la tropa que hace la instrucción en el cuartel de Cernaia. Todos estábamos contentos; hasta Eduardo estaba alegre.

En un momento, el herrero empezó a golpear más fuerte, la madre a cantar más alto y el maestro se detuvo en su explicación. Luego dijo, lentamente, mirando por la ventana:

—El cielo que sonríe, una madre que canta, un buen hombre que trabaja, niños que estudian... he ahí cuatro cosas muy buenas y hermosas.⁴

Leídas en clase por episodios en los cursos finales de la escuela primaria, las novelas escolares eran una garantía de que cualquier persona hubiera leído al menos un libro recreativo completo en su vida y se convertían en un vínculo de referencia colectiva. No hay más que evocar el modo masivo en que los inmigrantes italianos de Argentina transportaron el *Cuore* en sus maletas, como una de sus más preciadas señas de identidad.⁵

⁴ Edmundo de Amicis, *Corazón*, Barcelona, Bruguera, 1957, p. 146.

⁵ Valeria Sardi ha estudiado el interesante fenómeno de la difusión y adaptación a la realidad argentina de *Cuore*.

Con respecto a la etapa secundaria, el modelo secular de enseñanza literaria fue el aprendizaje práctico para crear discursos orales y escritos. Se desarrollaba a través del eje de la retórica y se basaba en la lectura de los autores griegos y latinos en su lengua original. Se trataba de cohesionar los referentes culturales, estudiar los recursos expresivos utilizados en esas obras y tomar las citas de autoridad o los ejemplos adecuados para incluirlos en la construcción del propio discurso. En el siglo XIX, la sustitución de este modelo por el del estudio de la historia de la literatura en las lenguas nacionales, llevó a la enseñanza de una línea de evolución cronológica literaria más o menos ejemplificada con textos donde los alumnos debían comprobar los juicios de valor y las características estudiadas. En ambos casos se recurría principalmente a la lectura intensiva de fragmentos de obras, orientada al trabajo con la guía del profesor.

Así pues, hasta hace relativamente poco tiempo, las obras deliberadamente “escolares” y las antologías de textos y autores reconocidos han sido los libros más presentes en las aulas. En el mejor de los casos, se trataba de “páginas bellas” para modelar el gusto e imitar en los ejercicios de producción; poemas y fragmentos para memorizar y compartir como referentes de la colectividad cultural o nacional, y fábulas y cuentos morales breves para educar en valores y conductas.

Desde la perspectiva de los alumnos, la lectura literaria no ha tenido una presencia consistente en la percepción de las actividades escolares, a juzgar por distintos rastros del recuerdo social perpetuado a través de los tiempos. En una recopilación reciente⁶ de más de 130 textos sobre evocaciones escolares realizadas por autores de épocas y lenguas distintas —desde Quintiliano a Quevedo o Alberti— podemos obser-

⁶ C. Lomas, *La vida en las aulas*, Barcelona, Paidós, 2002.

var que los aprendizajes aludidos por los autores son extraordinariamente limitados y estables: aprender a leer y a escribir en su sentido más básico de decodificación, memorización de las tablas de multiplicar y de los nombres de la geografía esparcidos por el mapa colgado en la pared del aula, o lectura en voz alta de discursos religiosos y patrióticos. De vez en cuando, los textos recopilados que se sitúan en las etapas educativas superiores invocan el latín, la gramática, la retórica o los problemas matemáticos. Todos estos contenidos escolares casi siempre se recuerdan como áridos, absurdos y desconectados de la vida, de modo que cabe reflexionar sobre la triste huella que tantas horas de educación han dejado en esa pobre representación del conocimiento transferida a una literatura de siglos. Y resulta impresionante comprobar que precisamente son escritores, quienes al parecer debieron encontrar en otra parte el estímulo para dedicarse posteriormente a la literatura, los que nunca mencionan el placer literario en la escuela.

A pesar de todo, hace más de un siglo que existe un discurso escolar favorable a que la escuela permita el acceso de los niños y niñas a una biblioteca de lecturas que resulten propias de su edad. Como señala Anne Marie Chartier,⁷ ya en 1882 los programas oficiales franceses recomendaban a los maestros que prestaran libros infantiles a los alumnos de primaria y que les leyeran en voz alta fragmentos clásicos dos veces por semana. También, en España, la Institución Libre de Enseñanza y otras corrientes de renovación escolar de principios del siglo xx (la Escuela Moderna del librepensador Ferrer i Guàrdia, la Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, etc.) defendieron la lectura directa de obras,

⁷ Anne Marie Chartier, "La littérature de jeunesse à l'école primaire: histoire d'une rencontre inachevée", en H. Zoughebi, *La littérature dès l'alphabet*, París, Gallimard, 2002, pp. 141-157.

la introducción de la literatura universal en las lecturas escolares, el ejercicio de la conversación y el diálogo como método pedagógico o el uso recreativo de la biblioteca fuera del aula.

Los métodos de pedagogía activa de la época de entreguerras continuaron propiciando este discurso. El modelo de las bibliotecas públicas infantiles, proveniente de Estados Unidos, se extendió por Europa y comenzó a presionar sobre la concepción escolar de la lectura de libros. El mundo editorial inició, por aquellos años, una nueva etapa de colaboración con la escuela a través de colecciones infantiles, como la de Pére Castor en Francia, la publicación de antologías escolares organizadas temáticamente por centros de interés y la búsqueda de un consenso para constituir una “biblioteca ideal”, compuesta por textos clásicos y literatura infantil de calidad, más cercana a los intereses de los alumnos.

Del mismo modo que se ha señalado el papel de las institutrices en la creación de una tradición literaria infantil en el mundo anglosajón, la incorporación profesional de mujeres ilustradas a las bibliotecas y la docencia primaria en esta época parece haber tenido también un papel determinante en una actitud escolar más proclive a la lectura infantil de libros recreativos.

Con todo, esta tendencia renovadora se mantuvo en un espacio minoritario. La formación de maestros continuó siendo muy deficiente desde el punto de vista literario y las prioridades escolares y los métodos didácticos no alcanzaron grandes variaciones. Tampoco disminuyó la distancia entre el tipo de lecturas —breves, oralizadas y apoyadas por el maestro— que se realizaban en las aulas de una escuela obligatoria en expansión y las obras literarias, mucho más difíciles de leer, que los alumnos podían hallar en el mundo exterior. El modelo humanista de acceso a una “biblioteca

ideal” terminaba, pues, por responder únicamente a las posibilidades del escaso número de niños que proseguían los estudios secundarios. Es decir, se correspondía con las expectativas de los hijos de la burguesía ilustrada o con el rescate escolar de los mejores alumnos provenientes de las zonas rurales o de las clases populares urbanas.

Esta situación se prolongó hasta la década de 1970, cuando el modelo escolar sufrió profundas transformaciones globales que provocaron cambios sustanciales en los libros utilizados.

Cualquier modelo de enseñanza literaria se caracteriza por la fuerte interrelación que establece entre sus objetivos, su eje de programación, el corpus de lectura propuesto y las actividades escolares a través de las que discurre la enseñanza.⁸ Cuando se trataba de aprender a producir discursos profesionales, el eje de la retórica parecía el más pertinente, del mismo modo que lo era la lectura de textos modélicos y la práctica de la escritura. Cuando se deseaba fomentar la conciencia nacional de cultura, se recurría al eje histórico, la lectura de textos nacionales y prácticas como el recitado y la memorización. En cambio, cuando se intentó enseñar a interpretar, se programó el análisis de los elementos constructivos de las obras y el comentario de texto pareció una práctica teóricamente adecuada.

De modo que, sólo cuando cambió el modelo que había permanecido esencialmente estable desde el siglo XIX hasta la posguerra europea en las décadas de 1950 y 1960, la lectura de obras completas y el uso de la biblioteca tuvieron cabida en la escuela de una forma generalizada.

⁸ Teresa Colomer, “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación”, en C. Lomas (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Barcelona, ICE UB-Horsori, 1996, pp. 123-142.

EL ACCESO A LAS OBRAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA⁹

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 la 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.¹⁰

Esta cita, proveniente del campo de la filosofía, nos recuerda que las disciplinas que conforman el área de “humanidades” han sostenido siempre que el concurso de la literatura en la construcción social del individuo y de la colectividad no sólo es esencial, sino simplemente inevitable. Y, sin embargo, puede constatarse que, a partir de la segunda Guerra Mundial, el sistema educativo ha ido mermando la importancia que en teoría había ostentado la literatura desde sus inicios y arrinconando su uso. La pérdida de su centralidad escolar no

⁹ Este apartado reformula algunas ideas expuestas antes en otras publicaciones. El lector interesado puede hallar en ellas más información sobre estos aspectos. Especialmente en Teresa Colomer, “La evolución de la enseñanza literaria”, en C. Lomas, *La educación lingüística y literaria*, Barcelona, Horsori, 2002; Teresa Colomer, “La evolución de la enseñanza literaria”, en *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 8, 1996, pp. 127-171; Teresa Colomer, “L’ensenyament de la literatura”, en A. Camps, 1998; Teresa Colomer (coord.), *L’aprenentatge de la llengua i la literatura a l’etapa secundària*, Barcelona, Horsori, y Teresa Colomer, “La literatura como construcción de sentido”, en *Lectura y vida*, 1, 2001, pp. 6-23.

¹⁰ Emilio Lledó, “La voz de la lectura”, en *CLIJ, Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 63, 1994, p. 11

se debe, naturalmente, a una especie de obnubilación colectiva, sino que ha sido el resultado de distintos procesos de cambio.

En la segunda mitad del siglo xx, las sociedades occidentales sufrieron importantes transformaciones que dieron lugar a las sociedades posindustriales que hoy conocemos. Lógicamente, estas nuevas sociedades empezaron a redefinir globalmente la formación que esperaban que la escuela ofreciese a sus ciudadanos en ese contexto. Además, la tarea de redefinición se aceleró al coincidir con la decepción generalizada de sociedades que veían desvanecerse las esperanzas que habían presidido el gran esfuerzo escolar emprendido hacía más de un siglo: la idea de que la constitución de un sistema educativo obligatorio actuaría como un poderoso agente de culturalización y democratización social.

Efectivamente, a finales de la década de 1960 se constató el fracaso lector de las primeras generaciones de adolescentes que habían seguido ya el largo proceso de escolaridad ampliado hasta la etapa secundaria. La diferencia entre las expectativas generadas y el resultado obtenido obligó a analizar las causas de esa distancia y a reconsiderar el modelo de enseñanza cultural y lingüística ofrecido por la escuela. Esto afectó de pleno a la enseñanza de la literatura, puesto que había sido hasta entonces uno de los pilares de la formación escolar, de manera que la gestación de un nuevo modelo educativo dejó sus objetivos de enseñanza sumidos en el desconcierto.

ENSEÑAR LITERATURA EN UN NUEVO CONTEXTO

La causa principal del desajuste producido se hallaba en la aparición de un nuevo perfil de estudiante de la enseñanza secundaria. La necesidad social de ampliar el periodo de escolaridad de todos los ciudadanos hasta los quince o dieci-

séis años, junto con la explosión demográfica de las décadas de posguerra, habían modificado la composición social del alumnado de esas aulas. Ahora lo conformaban chicos y chicas procedentes de todos los sectores sociales y se trataba, además, de alumnos caracterizados como “adolescentes”. El concepto de adolescencia como representación de una etapa vital de todos los jóvenes se acuñó en el último cuarto del siglo xx y los estudios sociológicos¹¹ han consignado el proceso de fijación y evolución de sus características como nuevo sector social, un sector que combina una autonomía cada vez mayor a partir de los doce años, con una dependencia económica familiar sin precedentes hasta bastante más allá de la frontera de los veinte.

Los estudios sobre la relación entre adolescentes y lectura han dado resultados sistemáticamente situados por debajo del proyecto social de alfabetización.¹² El fracaso de la educación lectora de la población se consideró de tal magnitud, que ya a partir de la década de 1960 empezó a señalarse que el modelo educativo que había sido concebido para los sectores minoritarios de la población resultaba inoperante e ineficaz para enfrentar una escuela de masas. Como veremos más tarde, la preocupación por la posible interrupción del flujo de lectores de las nuevas generaciones surgió entonces con fuerza en el debate social.

Otra causa del desajuste fue que los estudiantes de secundaria no habían cambiado únicamente por la entrada de nuevos sectores sociales y por la creación de la representación social de la adolescencia, sino que también eran distintos porque pertenecían ahora a una sociedad que basaba su funcionamiento en el uso intenso y variado del lenguaje escrito,

¹¹ Como los varios de P. Bruno, por ejemplo.

¹² Véase, por ejemplo, el informe PISA de los países de la OCDE, 2001.

había desarrollado una gran presencia de los medios de comunicación y evolucionaba hacia una creciente implantación de nuevas tecnologías.

Por un lado, estos factores modificaron los usos sociales de la lengua escrita; por otro, la irrupción de la comunicación audiovisual contribuyó a satisfacer la necesidad de ficción propia de los seres humanos, además de ofrecer otros canales para la formación del imaginario colectivo; al mismo tiempo, los mecanismos ideológicos para crear modelos de conducta y de cohesión social hallaron cauces excelentes en los poderosos medios de comunicación; e incluso otras funciones, como la de entretener e informar, que habían estado mayoritariamente a cargo de la literatura en otras épocas, fueron asumidas por los medios de comunicación de masas y por las nuevas tecnologías.

Debido a estos cambios, el sistema literario como tal tuvo que reubicar su espacio y su función social en relación con los nuevos sistemas culturales y artísticos. No resulta extraño, pues, que su enseñanza quedara hondamente afectada por el hecho de que las ideas sociales con respecto a la función de la literatura y a los hábitos de consumo cultural —incluidas las de los propios alumnos— fueran distintas de las asumidas por las generaciones anteriores.

La escuela tuvo que afrontar muchos problemas derivados de estas cuestiones. Algunos afectaban aspectos tan básicos como la emergencia de un discurso tecnológico y científico que eclipsaba el prestigio tradicional de las humanidades como disciplinas formadoras de las élites sociales, o como la ruptura de un cierto consenso social sobre la importancia de los aprendizajes literarios en favor de otros usos lingüísticos. Otros problemas, en cambio, todavía arrojan interrogantes, como el efecto que pueden tener las nuevas tecnologías en la lectura. Aunque es pronto para saberlo, parece lógico supo-

ner que tendrán fuertes repercusiones, y a ello apuntan muchos estudios recientes, como el que revela que, en Estados Unidos, los jóvenes de entre trece y veinticuatro años pasan ya más tiempo navegando en internet (16'7 horas semanales sin incluir las dedicadas al correo electrónico) que ante la pantalla del televisor (13'6 horas).¹³ Tal como lo formula el crítico portugués Carlos Reis:

Aunque sea de manera prudente, parece posible y legítimo indagar cuáles son las consecuencias estético-cognitivas que, desde los mecanismos de aprehensión hasta los comportamientos de goce, van estableciendo un nuevo paradigma de la lectura, cuyas tendencias son las siguientes: la tendencia a secundarizar la palabra-concepto (o el signo verbal), entendida como unidad discreta, a favor de la globalización del mensaje y de procedimientos de lectura no lineal; la tendencia a cultivar procedimientos de lectura minimalista e instantánea, justificados por la reducida extensión de los mensajes y por la multiplicación de estímulos visuales fulminantes; la tendencia a ignorar la sintaxis compleja, sustituyéndola por esa sintaxis elemental de la sucesividad y de la acumulación de elementos frásticos.¹⁴

Finalmente, el desajuste escolar se debía también a cambios en la manera de circular las obras literarias en la sociedad. Los mecanismos modernos de producción editorial y consumo multiplicaron los libros; la internacionalización del mercado y la cultura los difundió de manera distinta y la evolución de las tendencias artísticas hacia el juego intertextual completó un panorama configurado ahora por una gran

¹³ Según la encuesta realizada por Harris Interactive y publicada en *Teenage Research*, 2003.

¹⁴ Carlos Reis, "Lectura literaria y didáctica de la literatura. Confrontaciones y articulaciones", en F. J. Cantero *et al.* (ed.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona, SEDL-Universidad de Barcelona, 1997, p. 115.

multitud de obras, que aparecen en el mismo momento en muchos lugares y lenguas distintas, y que se escriben y leen en el contexto de sistemas artísticos y ficcionales muy interrelacionados.

Este fenómeno dinamitó la antigua función escolar de traspasar un *corpus* literario nacional, limitado, ordenado y valorado según una tradición uniforme, esencialmente literaria; de modo que la literatura fortaleció su imagen de bien cultural de acceso libre para cualquiera; un bien que se elige según los intereses personales de cada uno y que es susceptible de producir una gratificación inmediata.

Esta representación de la literatura acentuaba una tensión que había ido acrecentándose a lo largo del siglo xx, tal como han descrito con detalle Chartier y Hébrard: por una parte, la tradicional visión escolar de la lectura como una actividad de formación progresiva, guiada y realizada a través de textos literarios; por otra, la extensión de un discurso social “moderno” que concebía un uso democratizado de la lectura, libre de directrices formativas y ejercida sobre todo tipo de textos. La potencia de este nuevo discurso social presionó a la escuela hasta el punto de penetrar en sus concepciones y reconvertir muchas de las prácticas de lectura que se llevaban a cabo en ella. Al analizar la crisis de la enseñanza literaria, Chartier y Hébrard señalan que el abandono de un modelo o de un procedimiento didáctico obedece a las siguientes causas:

[...] se debe a que los alumnos “ya no creen más en él” (“Lo intenté todo, pero los estados de alma de Rodrigo les son completamente indiferentes”) o a que el propio docente abrigue dudas (“A decir verdad, ¿por qué hago leer a los alumnos en voz alta?”). En el primer caso, se descubre duramente que los contenidos de la enseñanza nunca se imponen en la clase por decreto o por la fuerza: es menester que exista

un consenso suficiente de los receptores; si ese consenso no existe, el “motivar” a los alumnos se hace un trabajo de mucha paciencia. En el segundo caso, se descubre que no es posible transmitir algo si uno no cree en su valor: los conocimientos y los procedimientos escolares no son objetos.¹⁵

Al surgir un nuevo contexto de enseñanza, la escuela empezó a cambiar sus objetivos y el uso didáctico de los libros. Se dio por terminada la hegemonía literaria en la enseñanza lingüística; se diversificaron los materiales escolares —divididos hasta entonces en libros de texto y libros de lectura—, incorporando la lectura de diversos escritos sociales (periódicos, publicidad, libros informativos, etc.); se introdujeron prácticas de lectura que, como en el caso de la biblioteca escolar, se quisieron tan parecidas como fuera posible al uso social de la lectura realizada fuera de la escuela; se amplió la concepción del corpus literario con la entrada de obras no nacionales o no canónicas, tales como los libros infantiles y juveniles, y se sustituyó la lectura de las antologías y manuales literarios por la reivindicación del acceso directo a las obras.

¿QUÉ HAY QUE ENSEÑAR Y CÓMO SE APRENDE?

Si la composición del alumnado, el desarrollo de la sociedad y la representación social de la lectura afectaron los objetivos escolares de la enseñanza literaria a partir de la segunda mitad del siglo xx, otro factor esencial para entender su evolución se halla en los avances de las disciplinas de referencia ocurridos durante esas décadas. Por una parte, progresó la

¹⁵ A. M. Chartier y J. Hébrard, *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*, Barcelona, Gedisa, 1994, p. 566.