
PRÁCTICAS DE LECTURA LITERARIA EN SECUNDARIA. COMPARACIÓN PUEBLA Y BARCELONA

FRANCISCA TRUJILLO CULEBRO

RESUMEN:

El trabajo de investigación denominado “Prácticas de lectura literaria en dos aulas de segundo de secundaria” describe, analiza e interpreta dos modos distintos de leer textos literarios en las aulas. Una correspondiente a Barcelona, España (A); otra a Puebla, México (B). Nuestro punto de partida es que esta lectura de textos es un momento de intervención pedagógica en la enseñanza de la literatura. Por ello nos pareció fundamental acercarnos, como observadores participantes, a prácticas de lectura reales. Además creemos que enseñar literatura tiene que ver con enseñar a apreciar la literatura en el marco de una educación literaria que desemboque en la formación de lectores literarios.

El propósito de esta ponencia es compartir los resultados de nuestra investigación que fue el núcleo de la tesis doctoral. Para esto dividimos la información en tres grandes apartados que den cuenta, aunque de manera somera, del marco teórico construido, del diseño metodológico y de la discusión de los resultados. Todo esto nos permite sugerir que la didáctica de la literatura en secundaria es un asunto de atención urgente en la agenda educativa de ambos países.

PALABRAS CLAVE: lectura, literaria, didáctica, gestión, textos.

INTRODUCCIÓN

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

más complejos, las posibilidades para hacerlo se mueven en tres campos: el entorno social y familiar, la escuela y las políticas educativas.

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

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

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

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

Comenzamos por un cuestionamiento que se ha vuelto cotidiano: ¿la literatura se enseña? Algunos responden que sí, algunos que no. Entre estos últimos el señalamiento principal es que la literatura se contagia. Nosotros sostenemos que la literatura se enseña y que es posible tomar en cuenta el “contagio” como punto de partida, pero en el sentido de que los “contagios” no tienen lugar de un momento a otro. Es indispensable un período de gestación. El estudiante

“contagiado” plenamente por la literatura será un lector literario formado, pero para ello ha de haber seguido un proceso de enseñanza/aprendizaje que, en el caso que nos ocupa, tiene lugar en las aulas, en el contacto cotidiano entre docentes y discentes con textos literarios que se leen. La lectura de los textos literarios pone de manifiesto, en un primer momento, la concepción acerca de lo que se está entendiendo por lectura en general y enseguida lo que se concibe por lectura literaria.

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

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

- a) Las teorías acerca de la lectura porque aparejan un concepto preciso de texto y de lector que permiten conocer la posición que tienen los sujetos en el momento de la lectura literaria y que, sin duda alguna, determina la gestión de la práctica de lectura.
- b) La teoría literaria, en relación a las tendencias que han dominado la enseñanza de la literatura y las que actualmente aportan elementos más renovadores, entre estas últimas destacamos la Estética de la Recepción y la Teoría de los Polisistemas.
- c) El currículum, pues contiene los lineamientos básicos acerca de qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar, en este sentido el señalamiento de que partimos es el de un currículum prescriptivo.
- d) Los libros de texto ya que, de un modo o de otro, guían la labor

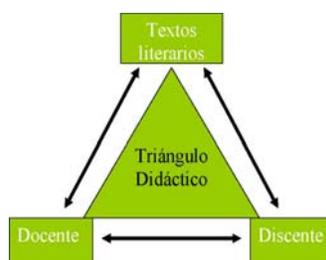
cotidiana de los docentes en la medida de que llegan a las aulas, al menos en México, de manera gratuita y no siempre está de por medio una valoración de la propuesta editorial.

- e) La práctica educativa misma ya que es el lugar en el que interaccionan lectores reales con textos literarios.

DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación efectuada fue de carácter cualitativo, para ello se eligieron dos escenarios educativos: un aula de Barcelona (España) y un aula de Puebla (México). El objetivo, no obstante, no fue establecer comparaciones porque lo que sucede en las aulas tiene que ver con la interrelación, la interacción que se da entre sujetos históricos en un espacio y tiempo determinado que se rige por coordenadas culturales y sociales propias del lugar, si bien es cierto susceptibles de puntos de encuentro.

Nuestro núcleo fue el aula y las interacciones que se dan entre los diversos agentes de la situación educativa. El docente, los discentes y los textos literarios dentro de la institución escolar constituyeron el triángulo didáctico indispensable de nuestro trabajo (figura 1).



Consideramos que la relación docente-discente se da de un modo directo, en una situación de comunicación continua, por ello están colocados en la base del triángulo, en tanto los textos literarios ocupan la cúspide ya que son los que darán cuenta del objeto de conocimiento literatura. Docentes y discentes se inscriben en un universo en el que los primeros están dispuestos a “enseñar” y

los segundos a “aprender”, bajo concepciones epistemológicas específicas, a veces explícitas, en ocasiones, implícitas sobre lo que es el conocimiento literario, la forma de acceder a él, qué papel se asignan los sujetos, cómo se relacionan, bajo qué concepciones de aprendizaje y enseñanza, en suma, qué se considera valioso para ser enseñado y aprendido.

Los objetivos generales de la investigación fueron:

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

Los objetivos específicos:

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

Diseñamos los instrumentos siguientes para la recolección de datos: protocolo de observación, banco de datos, guiones de entrevista y cuestionarios semiestructurados. El diario de campo es un documento indispensable en este tipo de investigaciones.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El análisis y discusión de los datos obtenidos durante las observaciones de las prácticas de lectura literaria en las dos aulas (A y B) se realizó a partir de la descripción de los corpus literarios conformados; de la descripción, análisis e interpretación de las maneras de leer y de las finalidades perseguidas, tanto explícitas como implícitas, para develar las reales. Esto último se hizo posible a partir del contraste entre lo que las docentes externaron y lo que efectivamente hicieron, cuestión que influyó decididamente en la forma en que los lectores reales se apropiaron de los textos literarios. Así pues qué se lee, cómo se lee, para qué se lee y cómo se recibe constituyeron los ejes de análisis de toda la información obtenida.

Primero. El recorrido efectuado por las **teorías de la lectura** fue útil para situarnos en la concepción de lectura como una actividad en la que tiene lugar una transacción entre el texto y el lector en la construcción de sentido. El significado de los textos literarios no se encuentra en ellos mismos sino que surge a partir de la lectura e interpretación que efectúa el lector, a partir de lo que el texto le propone. Esta postura no fue precisamente compartida por una de las docentes que observamos, pues su gestión en la práctica de lectura literaria halló correspondencia con la idea de que los textos literarios lo tienen todo y los lectores sólo deben prestar su voz.

En tanto, la otra profesora hizo patente que su concepción de lectura literaria se encaminaba hacia una construcción de significados de manera compartida.

Segundo. El estado de la cuestión en los **estudios literarios** también fue abordado con el objetivo de señalar que las diferentes teorías literarias han tenido una influencia muy desigual en la enseñanza de la literatura y que las orientaciones textocéntricas continúan vigentes, principalmente, en las propuestas curriculares y en los libros de texto. Sin embargo, dentro del gran abanico de tendencias, destacamos la Estética de la Recepción en cuanto al rol activo del lector y la Teoría de los Polisistemas cuyos planteamientos

enriquecen y hacen avanzar la discusión acerca del canon literario.

Los planteamientos de la Estética de la Recepción nos orientan para escuchar a los lectores y de esta manera llevar a cabo una intervención pedagógica acertada. Aunque esto no fue en realidad considerado por las profesoras en las aulas de observación.

En el aula A, la concepción textocéntrica guió en realidad el trabajo docente y en el aula B, aunque hubo producciones escritas por parte de los estudiantes en relación a lo que leían, no fueron consideradas por la docente para intervenir pedagógicamente en la enseñanza de la literatura.

La Teoría de los Polisistemas hizo posible ver que el Canon se mueve. Los diferentes cánones conformados en cada aula mostraron que el repertorio estático inamovible de textos “santificados” no tiene ya un papel protagónico. El hecho literario está inscrito en procesos de producción, distribución y consumo en lugares y épocas determinadas y la institución escolar como uno de los espacios de poder ideológico y cultural participa activamente en fenómenos de canonización. En este sentido advertimos que las propuestas de lectura incluyen obras canonizadas y no canonizadas con lo que podemos sugerir que lo postulado por los polisistemas comienza a incidir en el terreno educativo. Nos referimos a la convivencia de textos/autores centrales y textos/autores periféricos.

Tercero. Al abordar el **currículum**, advertimos que las propuestas literarias, la mayoría de las veces, no tienen “orden ni concierto” (en palabras de Colomer). Se pretende formar lectores, pero si el abordaje de la literatura es textualista o historicista no vemos cómo lograrlo. El hábito lector, la valoración y análisis de textos literarios no son del todo posibles porque la literatura no es realmente un eje vertebrador y la proyección curricular para abordarla es mínima.

Así también, la manera que propone para enseñar los contenidos literarios se reduce a enunciar que se lea y comente en clase o bien producir textos académicos acerca de lo leído. En ambas currícula echamos en falta una

concepción específica de lectura que posibilite un seguimiento más puntual. Leer y comentar son acciones que guían la comprensión, pero no siempre se traducen, al interior del aula, en hechos que muestren efectivamente que la comprensión ha tenido lugar. Las evidencias pueden ser grupos leyendo en silencio o en voz alta, pero donde la socialización de lecturas es la gran ausente.

En relación a la consigna de escritura que prescriben también las currícula indicamos que, al menos en México, la propuesta es absolutamente inviable por la cantidad de alumnos que atienden los profesores, cuestión que no permite una retroalimentación de los escritos. Las consignas de escritura, desde nuestro punto de vista, deben tener una finalidad muy clara, un acompañamiento iniciático y una revisión continua. La práctica constante con los estudiantes es indispensable.

Las currícula parten de “saberes cultos” que no necesariamente los docentes dominan. Estos saberes sugerimos constituyen resabios de enciclopedismo que arrastran aún los planes de estudio del nivel de secundaria debido a su origen ligado a la universidad.

De esta suerte, los currícula con esos resabios de enciclopedismo y la superposición de propuestas (viables algunas, inviables otras) son percibidos por los docentes como ajenos y poco organizados. Aún cuando se trata de currícula semiabiertos que posibilitan la participación docente en la confección de proyectos, generalmente no sucede. Y esto es así porque el perfil profesional de la mayoría de profesores que imparten las asignaturas de lengua y literatura castellana o español adolece tanto de una formación literaria como de una didáctica de la literatura. De este modo la transposición didáctica de esos saberes se complica.

Por otra parte, las prescripciones curriculares tomadas en cuenta en los dos grupos de observación fueron en realidad mínimas. Las prácticas educativas cotidianas se estructuraron no en torno al currículum, sino alrededor de concepciones epistemológicas docentes acerca de lo que es valioso para ser enseñado. Concepciones epistemológicas implícitas pues en ninguno de los dos

casos hubo manifestación explícita acerca de lo que estaba siendo tomado en cuenta del currículum. Fue necesaria una labor de rastreo para conocer esto último.

Cuarto. El análisis de los **libros de texto** en su propuesta literaria y su puesta en práctica hicieron posible señalar lo desafortunada de aquélla y la forma en la que se empobrece el trabajo docente (en palabras de Gimeno) cuando los manuales escolares son el eje vertebral de la práctica educativa cotidiana. Al parecer se conforma un binomio “equiparable” un tanto extraño: currículum = libro de texto. La mayoría docente elige un libro de texto porque “contiene” la mayor parte del currículum, pero además porque “facilita” el trabajo cotidiano de un docente tradicional que ve al manual escolar como fuente de información y consulta. Sugerimos que se trata de un auténtico *habitus* pedagógico que termina por dominar toda la actividad docente y la asimila a la propuesta editorial.

En este sentido, señalamos que el abordaje literario que se efectúa en la mayoría de manuales escolares no va precisamente por el camino de una educación literaria para formar lectores literarios. Generalmente los textos literarios elegidos por la editorial son objeto de mutilaciones y adaptaciones que dan por resultado un texto distinto del original. Además de que las actividades posteriores a la lectura de los trozos literarios conducen la interpretación unívoca. Consumir fragmentos literarios sin acceder a la totalidad del texto y pensar que tienen una sola interpretación que hay que descubrir es sin duda una práctica escolar que va conformando un *habitus* literario.

Nuestra investigación fue diseñada para llevarse a efecto en el ámbito escolar. Reiteramos que decidimos entrar a las aulas de secundaria porque consideramos que la institución escolar es un espacio de decisión poderoso pues determina qué textos se leen, ya sea por prescripción curricular, ya por epistemologías implícitas, ya por la asunción de las propuestas editoriales, pero se erige como el lugar último en el que efectivamente la lectura se realiza. La cultura escolar la entendimos como el marco de significación preciso que en la

interacción cotidiana construyen los actores escolares.

En este marco de significación común tuvo lugar la **práctica de lectura literaria**, misma que consideramos como una acción significativa. La práctica de lectura literaria es una práctica de índole social y cultural que relaciona a dos sujetos: el docente y el discente con un texto literario. Peculiaridad muy importante ya que no sólo es un lector enfrentado a un texto literario, sino que hay otra presencia que gestiona la práctica de lectura bajo concepciones de lectura literaria específicas, la mayoría de las veces implícitas.

Los lectores y lectoras comunes no son sólo los discentes sino también los docentes ya que en estos últimos ha habido algún proceso de reflexión en torno a lo que se elige para leer y en el momento de la lectura se pondrá de manifiesto. Esto daría como resultado una labor de mediación docente entre el texto literario y el lector, pero desempeñarse como mediador es el resultado de una convicción absolutamente personal. Se trata de leer con los estudiantes para enseñar cómo se leen textos literarios e iniciar el camino de la educación literaria hacia la formación del lector literario.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, Luis A. (1989). *El lector y la obra. Teoría de la recepción literaria*. Madrid: Gredos.

Alvarez-Gayou, J. Juan Luis (2003). *Cómo hacer una investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Ballester, Josep (1998). "Las teorías literarias y su aplicación didáctica", en Mendoza Fillola (Coord.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 297-322). Barcelona: Horsori.

Bertely y Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

Bourdieu, Pierre (2000). "El habitus y el espacio de los estilos de vida", en *La distinción* (pp. 169-253). Madrid: Taurus.

Colomer, Teresa (1991). "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria", en *Comunicación, lenguaje y educación* (pp. 21-31), núm. 9.

-
- Colomer, Teresa (1995, abril). "La adquisición de la competencia literaria", en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (pp. 8-22), núm. 4.
- Colomer, Teresa (1998). *La formación del lector literario*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, Teresa (2005, febrero). "Las dificultades escolares ante la lectura de textos" [documento electrónico] *La Vanguardia Digital* (13/02/2005) en <http://www.andreusotorra.com/cornabou/dossiers/articles/colomert.html>
- Even-Zohar, Itamar (1999). "Factores y dependencias en la cultura. Una revisión de la Teoría de los Polisistemas", en Iglesias Santos Montserrat (Comp.) *Teoría de los Polisistemas* (pp. 23-52). Madrid: Arco/Libros.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Iser, Wolfgang (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.
- Mendoza F., Antonio (2002). "Las funciones del profesor de literatura. Bases para la innovación", en *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura. 12* (pp. 109-140), Instituto de Ciencias de la Educación (Comp.) Universidad de Zaragoza.
- Trujillo, F. (2007). *Prácticas de lectura literaria en dos aulas de secundaria*, tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.