

ENSEÑAR LITERATURA EN TIEMPOS REVUELTOS. EL DESEO DE LEER Y LA EDUCACIÓN LITERARIA*

Carlos Lomas**

RESUMEN

¿Por qué y para qué enseñar hoy literatura en las aulas? ¿Qué hacer con la literatura en la escuela? ¿Cómo educar en el aprecio y en el disfrute de la lectura y de la escritura literarias en estos inicios del siglo XXI y en el contexto de una educación y de una sociedad sometidas a la fascinación de otras ficciones y de otros relatos que inundan la ventana electrónica del televisor y el diluvio de información de internet? En este ensayo aludiremos a asuntos como la evolución de la enseñanza de la literatura a lo largo del tiempo, el debate teórico sobre la identidad del texto literario, el sentido y significado de la educación literaria en el contexto de las actuales sociedades en red, los derechos del lector (y de la lectora) y el deseo de leer; asimismo, al final se enuncian algunas orientaciones didácticas para el quehacer docente en las aulas de literatura.

PALABRAS CLAVE: literatura, educación literaria, fomento de la lectura, canon literario/canon escolar, literatura digital, talleres de escritura.

TEACHING LITERATURE IN TROUBLED TIMES.
LITERARY EDUCATION AND THE DESIRE TO READ

ABSTRACT

Why (and for what purposes) should we teach literature in the classroom today? What should we do with literature at school? How do we educate students in the appreciation and enjoyment of literary reading and writing at the beginning of the 21st century and in the context of an education and a society subjected to the fascination for other kinds of fiction and other stories that flood television screens and to the deluge of information from the internet? In this essay, we will refer to issues such as the evolution of literature teaching over time, the theoretical debate on the identity of the literary text, the sense and relevance of literary education in the context of current networked societies, the rights of the reader, and the desire to read; furthermore, at the end of the essay we provide didactic orientations for literature education in the classroom.

KEYWORDS: literature, literary education, promotion of reading, literary canon/school canon, digital literature, writing workshops.



Necesitamos un más allá de nuestra historia y nuestra geografía para que el lado deseante y apasionado de nuestro ser se encuentre. Necesidad de un más allá que nada tiene de místico.

(Michèle Petit, 2015, p. 116).

Jorge Luis Borges escribió hace ya algunos años que «el libro es una extensión de la memoria y de la imaginación» (Borges, 1980, p. 13). Hoy, sin embargo, el ejercicio de la memoria y de la imaginación no es ya un patrimonio exclusivo de los libros ni de la ficción literaria, por lo que quizá convenga reflexionar sobre el modo más adecuado de estimular en las aulas el goce de las palabras y el placer de la lectura y de la escritura literarias en una época como la actual en la que adolescentes y jóvenes encuentran en los estímulos de la cultura de masas y en internet una inmediata satisfacción a sus afanes de ensoñación, a sus fantasías y a sus deseos de conversar con esos textos e hipertextos que les hablan de mundos propios y ajenos.

LA ENSEÑANZA LITERARIA: EL JARDÍN DE SENDEROS QUE SE BIFURCAN

Existe un cierto consenso pedagógico y social en torno a la idea de que la educación lingüística debe orientarse a favorecer el aprendizaje de las habilidades expresivas y comprensivas que hacen posible el intercambio comunicativo entre las personas. Casi nadie niega ya algo tan obvio y de ahí el acuerdo que existe entre enseñantes, lingüistas y especialistas en asuntos pedagógicos sobre los objetivos comunicativos de la enseñanza del lenguaje en la educación básica y en la educación media. De igual manera, existe también un cierto acuerdo pedagógico entre quienes enseñan literatura sobre cuáles deben ser los objetivos de la educación literaria: la adquisición de hábitos de lectura y de destrezas de análisis e interpretación de los textos, el desarrollo de la competencia lectora, el conocimiento de las obras, autoras y autores más significativos de la historia de la literatura e incluso el estímulo de la escritura de intención literaria.

Sin embargo, cuando se habla o se escribe sobre cómo enseñar literatura y en consecuencia sobre cómo acercar a adolescentes y a jóvenes a la lectura y a la escritura literarias y al disfrute de los textos de las literaturas, ese acuerdo desaparece y en su lugar aparecen todo tipo de opiniones divergentes y una diversidad casi infinita de formas de entender (y de hacer) la educación literaria que se bifurcan en los senderos que conducen a las aulas. Cualquiera que haya enseñado literatura en la Enseñanza Media es consciente de cómo entre el profesorado conviven diferentes maneras de entender (y de hacer) la educación literaria que se traducen en formas

* Estas líneas constituyen una síntesis de las ideas y de los argumentos expresados en el capítulo 5 de mi libro *El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación*. Graó. Barcelona, 2023.

** Instituto de Educación Secundaria n.º 1 de Gijón (España). Correo electrónico: lomas-carlos@gmail.com.

TABLA 1. EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

| ÉPOCA | OBJETIVOS | CONTENIDOS | CORPUS | ACTIVIDADES | TEORÍAS |
|---|--|--|---|---|---|
| Edad Media a siglo XVIII | Aprendizaje elocutivo. | Retórica. | Texto clásico. | Comentario, imitación de modelos y glosa. | Retórica. |
| Siglo XIX a siglo XX | Conocimiento de las obras y autores de la literatura nacional. | Obras, autores y movimientos de la historia de la literatura. | Textos épicos, líricos y dramáticos nacionales. | Manual de historia literaria. Antología de textos. Estudio y literatura de fragmentos. | Romanticismo. Positivismo. |
| Siglo XX (años setenta) | Competencia lectora y análisis científico del texto. | Método de análisis. | Textos poéticos y narrativos de literatura nacional. | Comentario de textos. | Poética formalista. Estructuralismo. Estilística. |
| Siglo XX (desde los años ochenta) y siglo XXI | Adquisición de hábitos de lectura y desarrollo de la competencia literaria. Manipulación creativa de textos. | Estrategias de lectura. Técnicas de escritura creativa. Lectura y comentario de textos diversos. | Textos de literatura consagrada, textos de literatura juvenil, relatos de ciencia ficción y de aventuras, cómics, anuncios, películas. Hipertextos de la literatura digital y narrativa transmedia. | Lectura y comentario. Imitación de modelos. Taller de escritura. Ejercicios de estilo. Estudio y manipulación de formas expresivas. | Sociología de la literatura. Estética de la recepción. Semiótica del texto y semiótica de la cultura. Pragmática literaria. Sociocrítica. Psicología cognitiva. |

distintas de seleccionar los contenidos y los textos literarios, en modos diversos de organizar las actividades y, sobre todo, en el uso de métodos pedagógicos que en ocasiones no solo son diferentes sino también, y a menudo, excluyentes.

Desde la selección de los contenidos literarios en torno al eje diacrónico de la historia canónica de la literatura nacional hasta su organización temática en torno a tópicos¹ y *constelaciones literarias* (Jover, 2007), desde el comentario lingüístico de fragmentos aislados hasta la lectura de obras completas, desde el taller de escritura creativa hasta el estudio de los géneros literarios y el uso de las más variopintas estrategias de la animación lectora, ayer y hoy la educación literaria ha intentado, e intenta, contribuir a hacer posible esa difícil comunicación entre el alumnado y los textos literarios.

Esas divergencias en torno a los objetivos de la educación literaria no son un efecto de la subjetividad íntima de cada docente, sino del modo en que se han entendido a lo largo del tiempo los fines, los contenidos y los métodos de la enseñanza de la literatura y de la influencia que las ideologías educativas y literarias han tenido en ese devenir histórico. Si analizamos la evolución de la enseñanza literaria desde la Edad Media hasta nuestros días (Colomer, 1996; Lomas, 1999, 2017) distinguiremos al menos cuatro etapas en esa evolución histórica (véase la tabla 1).

¹ «La literatura recrea temas cuya médula apenas se altera a lo largo de los siglos, aunque varíen las formas de pensarlos y expresarlos. La educación literaria debe enseñar a los alumnos a conectar el presente con el pasado o, dicho de otro modo, a detectar el pasado que perdura en el presente» (Mata y Villarrubia, 2011, p. 56).



1. Desde finales de la Edad Media hasta inicios del siglo XIX, la educación literaria de las hijas e hijos de los grupos sociales acomodados y de las minorías ilustradas se orientaba a la adquisición de las habilidades de elocución que les iban a permitir desenvolverse de una forma correcta, eficaz y apropiada en las actividades comunicativas habituales de la vida social (el sermón eclesiástico, el discurso político, la escritura de notarios, escribientes y clérigos...). La literatura aparece entonces como el modelo canónico del discurso oral y escrito, y su dominio constituirá uno de los modos simbólicos a través de los cuales se expresará la hegemonía de esos grupos sociales. En este contexto, la retórica, en su calidad de *arte del discurso*, educa a las élites sociales y religiosas en el uso adecuado del texto, mientras la lectura de los clásicos grecolatinos suministra los referentes culturales y los modelos expresivos del buen decir y del buen escribir.

2. El conocimiento de la historia de la literatura de cada nación ha sido el objetivo esencial de la enseñanza de la literatura desde los albores del siglo XIX hasta nuestros días. La construcción de los Estados nacionales exigía el conocimiento del patrimonio cultural de la colectividad, y el romanticismo y el nacionalismo contribuyen a esta tarea al concebir la literatura como un espejo diáfano del imaginario colectivo de los pueblos y de las ideologías emergentes de las naciones. En este contexto, la función de la literatura en una enseñanza que comenzaba a ser obligatoria se orienta a la creación de una conciencia nacional (y nacionalista) y a la adhesión emotiva de la población escolar a las obras claves de la literatura de cada país.

La influencia de este modo de entender la educación literaria hasta nuestros días es innegable. Si consultamos manuales de enseñanza literaria en la educación secundaria y media de las décadas de los años setenta y ochenta del siglo pasado en España (aunque no solo en España) comprobamos cómo la educación literaria se ha concebido casi siempre, y se sigue concibiendo aún hoy a menudo², como el estudio académico de los hitos canónicos de la historia literaria y se orienta al aprendizaje de los hechos literarios más relevantes desde los orígenes de la literatura nacional hasta la actualidad, a la lectura de algunos fragmentos sueltos seleccionados con arreglo al canon literario establecido por la tradición académica y cultural y a ejercicios de comentario lingüístico de los textos literarios de acuerdo con una u otra metodología de análisis.

² Pese a que, en España, a partir de los años 1990, los currículos obligatorios de la enseñanza del lenguaje y de la literatura se adscribieron a un enfoque comunicativo y sociocultural de la educación lingüística y literaria, no ha sido hasta el currículo de 2022 cuando se ha abandonado el eje histórico como criterio de selección y de ordenación de los contenidos literarios en los últimos años de la Educación Secundaria Obligatoria (14-16 años). Durante los últimos treinta años, en la mayoría de los libros de texto (y en consecuencia en no pocas prácticas educativas), el estudio de la literatura medieval, renacentista y barroca española condicionó la selección de los contenidos literarios en el tercer curso de la educación secundaria obligatoria mientras en el cuarto y último curso de la escolaridad obligatoria esos contenidos se organizaron desde la literatura romántica y realista del siglo XIX hasta nuestros días.



3. A partir de la década de los años sesenta del siglo pasado, y ante el fracaso constatado de una enseñanza de la literatura orientada a transmitir a unos adolescentes y a unos jóvenes insertos en la cultura de masas las obras canónicas de la historia de la literatura, se abre paso la idea de orientar la educación literaria hacia la adquisición de hábitos lectores y hacia la formación de lectores competentes. El formalismo y el estructuralismo literarios aparecen entonces como las teorías subyacentes a un nuevo modelo didáctico en el que se intenta sustituir el aluvión de informaciones sobre escritores, obras y características de los movimientos literarios por el acceso del lector escolar a fragmentos debidamente seleccionados con arreglo al canon literario y por la búsqueda e identificación de lo *específicamente literario* en los textos a través de ejercicios de comentario y glosa. El *análisis científico* de los textos literarios se convierte entonces en una herramienta de uso habitual a la hora de descubrir el escondite de la literariedad de las obras analizadas y el modo en que aparece en ellas la *función poética* del lenguaje (Jakobson, 1960/1984). De esta manera, el *comentario de textos* se convierte en una práctica habitual en las aulas de la educación secundaria y media en la idea de que solo mediante el análisis filológico y estilístico de los textos literarios es posible contribuir a la adquisición de habilidades interpretativas y de competencias lectoras por parte del alumnado.

En cualquier caso, el modelo didáctico del comentario filológico de los textos literarios acabó conviviendo con el enfoque historicista de la enseñanza de la literatura, con el que coincide además en una selección canónica de los textos utilizados en las aulas. Por ello, el comentario de textos ha constituido a menudo un apoyo en la enseñanza de la historia de la literatura y la actividad de aprendizaje más habitual al final de cada lección del manual de historia literaria.

4. Desde finales de los años 1980 y hasta hoy, la educación literaria no se concibe ya tan solo como la enseñanza de las obras, autores y autoras consagrados por la tradición cultural ni como el aprendizaje académico de las complejas metodologías del análisis y del comentario de textos. El texto literario aparece ahora como un tipo específico de comunicación mediante el cual las personas intentan dar sentido a la propia experiencia, indagar sobre su identidad individual y colectiva y utilizar el lenguaje de una manera creativa. De ahí que en la actualidad los últimos enfoques de la educación literaria pongan el acento en la construcción escolar de hábitos lectores y escritores, en la conveniencia de utilizar otros criterios en la selección de las obras de lectura (Pennac, 1992) y en el disfrute del texto literario durante la infancia y la adolescencia como antesala de un acercamiento más complejo y reflexivo.

Por otra parte, el auge digital de las últimas décadas ha traído consigo innegables e ineludibles vínculos estéticos e infecciones enunciativas entre el texto literario y los hipertextos de las culturas de la sociedad en red, en especial en los relatos de las series de plataformas como Netflix, HBO y Amazon Prime, y de formas híbridas de ficción como las narrativas *transmedia* y la denominada *literatura digital*. Ante este hecho, conviene evitar, siguiendo el consejo de Umberto Eco (1965/1988), esa tentación apocalíptica de la que nos advirtiera entonces el semiólogo italiano a propósito de los mensajes de los *media* y que exhibe una cierta nostalgia de la *alta cultura* de la literatura canónica frente a la presunta banalidad de los relatos de la cultura digi-



tal. Una actitud apocalíptica, en fin, que refleja no solo un obvio conservadurismo cultural y tecnológico, sino también un cierto grado de cinismo, ya que a menudo quienes proclaman el fin de la literatura a manos de las ficciones digitales consumen en la intimidad series y películas en la pantalla del televisor o de la computadora en semejante o en mayor medida en que leen libros de literatura.

De ahí que en este sentido sean especialmente oportunas estas palabras de Massimo Fusillo (2012):

no creo que la literatura esté en peligro, tal y como repiten incansablemente tantos y tantos intelectuales apocalípticos, que defienden hasta la extenuación la tradición humanística frente a los presuntos ataques de los *media*, tanto viejos como nuevos, desde la televisión a internet. Ante un imaginario cada vez más polimórfico no tiene sentido obstinarse en defender la superioridad del libro (que considerado en sí mismo es un mero instrumento comunicativo, no superior al vídeo o a la película) o en preservar la pureza de la escritura. Desde siempre la literatura ha explorado los límites de lo virtual, y mucho antes de que se convirtiera en tecnología dominante: hay mucho que dar y mucho que recibir, por tanto, de la contaminación con otros nuevos lenguajes; tiene todas las condiciones necesarias para aceptar el desafío de lo contemporáneo y convertirse en una valiosísima experiencia que permita leer el mundo a través de múltiples perspectivas, identificándose con las pasiones y los lenguajes de personajes a menudo muy lejanos de nuestro universo cotidiano (pp. 7-8).

En cualquier caso, esta casi infinita diversidad de métodos pedagógicos, de criterios de selección de los textos y de estrategias didácticas no solo se explica por la evolución de la enseñanza de la literatura y de los estudios literarios en los últimos dos siglos, sino también y sobre todo por la voluntad de un profesorado de literatura que intenta acercarse al *horizonte de expectativas* de unos adolescentes y de unos jóvenes cada vez menos *selectos* y cada vez más interesados, en su calidad de *depredadores audiovisuales* y de *nativos digitales* (Prensky, 2001), en el consumo de otros usos comunicativos más *vulgares* (como los televisivos y los publicitarios) y de otras ficciones (como el cine, el cómic, los juegos de la computadora, las series televisivas o los hipertextos de la *literatura digital* y de la narrativa *transmedia*³).

³ Conviene aclarar que lo que leemos en los *e-books*, o libros electrónicos, no es *literatura digital* sino *literatura digitalizada*. Un libro puede editarse de forma impresa o en formato digital, pero el canal no modifica sustancialmente su contenido ni sus itinerarios lectores. Por el contrario, la *literatura digital* nace y se consume en los medios digitales y no puede trasladarse al libro sin una pérdida casi absoluta de sentido. Los orígenes de la *literatura digital* se encuentran en el hipertexto, cuyos fragmentos se relacionan entre sí con otros contenidos externos mediante hipervínculos. Es lo que actualmente se conoce como *hipermedia* y enlaza contenidos no solo lingüísticos, también imágenes, vídeos, sonidos... La interactividad es el atributo esencial de la literatura digital frente a la literatura analógica. Por eso estamos ante una hiperficción exploratoria ya que el lector o la lectora pueden elegir el orden de los contenidos de la lectura, a la manera en cierta medida de libros como los libros juveniles de la serie *Elige tu propia aventura*; el poemario animado de poesía combinatoria *Cent mille milliards de poèmes*, de Raymond Queneau (1961); el cortazariano *Rayuela*, antecedente



Con ironía, con humor y con un cierto tono entre nostálgico y apocalíptico el editor Hernan Casciari (2015) alude en un vídeo difundido en YouTube a los efectos del auge digital, de la telefonía móvil y de la conectividad continua (*wifi*) en los argumentos literarios. En su opinión, «todas las intrigas, los secretos y los destiempos de la literatura fracasarían en la era de la telefonía móvil y del *wifi*».

Casciari le cuenta a su hija de cuatro años el cuento de «Hansel y Gretel»:

Y en el momento en el que los hermanitos se pierden en el bosque y empieza a anochecer, en ese culmen de la trama que yo le contaba con la voz muy seria para que se asustara un poco, mi hija en vez de asustarse me dijo: 'Que lo llamen al papá por el celular'. Y yo pensé entonces, recién entonces, que mi hija no sabe que hubo una vida antes de la telefonía inalámbrica. Y descubrí también qué espantosa resultaría la literatura (la clásica) si el teléfono móvil hubiera existido siempre. [...] Con un teléfono en las manos, por ejemplo, Penélope ya no espera con incertidumbre a que el guerrero Ulises regrese del combate. Con un móvil en la canasta, Caperucita alerta a la abuela a tiempo y la llegada del leñador no es necesaria nunca. Con un telefonito, el coronel sí tiene que le escriba, por lo menos algún mensaje de texto, aunque sea *spam*. Un enorme porcentaje de las historias escritas tuvieron como principal fuente de conflicto la distancia, el desencuentro y la incomunicación. Existen los cuentos clásicos gracias a la ausencia de telefonía móvil [...]. Nuestras tramas, las escritas, las vividas, incluso las imaginadas, están perdiendo el brillo porque nos estamos convirtiendo en héroes perezosos (5 min. 44 seg.).

Sin caer en el ingenioso juego de la ironía apocalíptica de Casciari (al fin y al cabo Casciari es un editor digital que utiliza habitualmente YouTube y otras redes sociales como forma preferente de comunicación), valgan sus palabras como ejemplo de las hondas transformaciones culturales y comunicativas que vivimos desde hace apenas unos años en las sociedades en red en que habitamos y de sus efectos en los modos de narrar y en las tramas argumentales de los relatos que disfrutamos.

¿POR QUÉ Y PARA QUÉ ENSEÑAR HOY LITERATURA?

Más allá de las modas, de los modos y de los métodos de enseñanza de la literatura, es ineludible volver a indagar sobre los objetivos de la educación literaria en las instituciones escolares en el contexto de las sociedades en red en que vivimos: ¿por qué y para qué enseñar hoy literatura? Y en la respuesta a ese interrogante no

literario por antonomasia de la narrativa hipertextual, o el capítulo 'Bandersnatch', de la serie *Black Mirror* (Netflix), en la que el lector/espectador elige el destino del protagonista de manera interactiva. En otros casos se emplea el término de *hiperficción colaborativa*, ya que el usuario puede modificar o enriquecer el contenido de la obra. En estos casos la autoría se difumina. Los textos de la literatura digital son una especie de rompecabezas que puede armarse de maneras diversas leyéndolos por capítulos en diferente orden: cronológico, por escenarios, por personajes, por etiquetas, o incluso por sonidos asociados. Lectoras y lectores tienen la oportunidad de dejar su opinión sobre la obra e incluso de sugerir maneras de continuar el relato.



basta con aludir a objetivos académicos como la mejora de la competencia lectora del alumnado, el uso eficaz de unas u otras técnicas del comentario de textos, o el conocimiento de las épocas, obras, autoras y autores sagrados de la literatura nacional. El énfasis ha de estar hoy también y sobre todo en el fomento de una conciencia escolar y cultural en torno a la contribución de la literatura a la indagación sobre la condición humana y a la construcción de mundos posibles y verosímiles de ficción que inauguran otras realidades a cuyos escenarios todas las personas tienen derecho a asomarse. Al fin y al cabo, cuando leemos literatura nos invade el deseo de alteridad, de ser otros al margen de lo que ya somos. La literatura nos muestra lo que podríamos ser si fuéramos otros en otros tiempos, en otros espacios, en otras formas de vida. Por ello, estimular en las aulas el disfrute de los textos literarios y afianzar el hábito lector en las alumnas y en los alumnos ha de estar al servicio del objetivo último de la enseñanza escolar de la literatura: fomentar sin desmayo la curiosidad intelectual, la imaginación sin límites, la emoción de las palabras, la insurgencia de la intimidad, la empatía emocional, la indignación ante la injusticia, la compasión ante el sufrimiento, el placer de la fantasía, el gusto por la creatividad del lenguaje, el derecho a la alteridad y el sentimiento de otredad, la solidaridad con quienes han nacido para perder, la convicción en fin de que existen otras vidas que merecen ser vividas o al menos imaginadas... (Lomas, 2008). Como escribe Juan Domingo Argüelles (2009), «leer es, generalmente, un acto de soledad que solo nos reivindica como especie si conseguimos que esa soledad se vuelva comunión con los otros y con el mundo que está más allá de las páginas de los libros».

En otras palabras,

lo literario como una de las pocas formas –si no la única– de preservar la vida de otros, de darles hospitalidad, de remontarlas en vuelo, en tiempo y en espacio, para quitarnos de una buena vez la vida convencional y advertir cuánto la alteridad, cuánto lo desconocido, cuánto las vidas ajenas revuelven y renuevan nuestra torpe vida individual (Skliar, 2017, p. 109).

Es entonces cuando la literatura deja de ser un árido deber académico y se constituye en una oportunidad única para acercarse a la vida de otras personas, para ver lo invisible, para decir lo indecible, para divertirse o enojarse con lo leído, para ser conscientes en fin del tejido ético y estético con el que se envuelven los poemas, los relatos, las comedias y los dramas de las literaturas que nos hablan de otras gentes, de otros tiempos, de otros lugares y de otros mundos⁴. En esos textos, sus autores y autoras han intentado transcribir lo más profundo de la existencia humana, desempolvando la lengua. Tener acceso a ellos no es un lujo: es un derecho, un derecho

⁴ «La imaginación narrativa constituye una preparación especial para la interacción moral. Si se ha hecho hábito, la empatía y el hacer conjeturas conducen a un cierto tipo de ciudadanía y a una determinada forma de comunidad: la que cultiva una resonancia compasiva hacia las necesidades del otro [...]. Esto se da gracias al modo en que la imaginación literaria inspira una intensa preocupación por el destino de los personajes» (Nussbaum, 1997, p. 123).



cultural, como lo es el acceso al saber. Porque quizá no hay peor sufrimiento que estar privado de las palabras para darle sentido a lo que vivimos (Petit, 2001, p. 115).

Uno de los objetivos esenciales de la educación literaria es formar lectores y lectoras competentes. El auge de los enfoques comunicativos de la educación lingüística y el énfasis en la adquisición de competencias en el uso de los diferentes tipos de texto (incluidos los literarios) trajo consigo en el ámbito de la educación literaria (especialmente en la enseñanza básica) un mayor acento en el estímulo del placer de la lectura. Desde la idea de que el lector de literatura se forma leyendo literatura, comienzan a ponerse en marcha en las escuelas a lo largo de los años setenta del siglo pasado —a menudo de la mano de los movimientos de renovación pedagógica— todo tipo de programas de enseñanza de la lectura en torno a los textos de la denominada *literatura infantil y juvenil* en los que se incluye desde la lectura en clase hasta las actividades en torno a la biblioteca escolar.

Sin embargo, en la década siguiente, comienza a pensarse en que la educación literaria no debe limitarse a poner en contacto a los alumnos y a las alumnas con los libros mediante actividades de fomento de la lectura en la esperanza de que quizá de esta manera asistamos a la adquisición espontánea de su competencia literaria. De ahí que en los años 1980 la atención se traslade al lector escolar y a la reflexión sobre qué es lo que debe aprender, sobre cómo conversa con el texto literario al leer y sobre cómo se puede contribuir a construir su aprendizaje literario incluyendo conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes. En este sentido se extiende la idea de que los textos contienen un conjunto de *instrucciones de uso* que orientan la lectura del significado y de que el lector o la lectora cooperan con quien ha escrito el texto en la construcción cooperativa del sentido. En consecuencia, la educación literaria comienza a orientarse ahora a enseñar a quienes leen a saber qué hacer con el texto y a saber entender lo que leen de acuerdo con los itinerarios inscritos en la textura de ese texto.

¿QUÉ ES LA LITERATURA?

¿Qué es la literatura? ¿Es el texto literario algo inefable? ¿Es el último refugio de una interioridad selecta y de una sensibilidad exacerbada? ¿Es un tipo específico de uso de la lengua al alcance de unos pocos? Por el contrario, ¿es o debe ser la literatura algo asequible y al alcance de la mayoría? ¿Es una forma de expresión en la que se vuelcan sentimientos, ideas, fantasías y modos de entender la experiencia personal y la ajena? ¿Es un tipo de texto que, aunque codificado culturalmente como tal, no es sino un crisol de otros textos en el que se escuchan los ecos de voces diversas? De estos interrogantes (a los que la teoría literaria ha intentado e intenta aún encontrar algunas respuestas en el contexto de un intenso y extenso debate teórico) se deriva otro especialmente relevante en los contextos escolares de la educación literaria: ¿es posible enseñar el aprecio de la literatura y fomentar el hábito de la lectura de textos literarios y la escritura de intención literaria?

¿Qué es la literatura? Sobre la especificidad del texto literario hay una infinidad de divergencias en los territorios de la teoría literaria. Sobre lo inefable o no



de la experiencia literaria existen multitud de textos teóricos y de opiniones discrepantes entre estudiosos, escritores y lectores. Sobre el destino minoritario o popular de la literatura otro tanto. El acuerdo entre quienes disienten es difícil porque en última instancia esos desacuerdos esconden no solo diferencias estéticas, sino sobre todo divergencias ideológicas en torno a la función social de la literatura en nuestras sociedades, a las características de la producción y de la recepción literarias y al papel que desempeña la experiencia literaria en la construcción de la identidad subjetiva y sociocultural de las personas. Esas diferencias teóricas son, en fin, absolutamente legítimas en los contextos académicos de la teoría literaria,

si por teoría entendemos ya no la construcción de aparatos de fórmulas que pretendan explicarlo todo según reglas universales, sino la reflexión sobre la complejidad de la literatura, sobre su uso social y, no en último lugar, sobre su valor. La teoría, en este sentido, puede convertirse en el espacio de la argumentación, un ejercicio mental irrenunciable e inseparable de la crítica y de la enseñanza (Di Girolamo, 2001, p. 6).

En ese *espacio de la argumentación* de la teoría literaria contemporánea el estudio de los textos y de los contextos de la literatura en las últimas décadas refleja una enorme diversidad de énfasis y de enfoques, en ocasiones antagónicos, mientras el desacuerdo de los teóricos de lo literario sobre cuáles son los elementos (lingüísticos, comunicativos y culturales) que otorgan a un texto verbal el estatuto específico de texto literario es innegable, sea ese desacuerdo originado por disensiones epistemológicas, por disidencias ideológicas o por intereses académicos.

Cualquier manual de teoría literaria en el que se recojan las diversas tendencias de la crítica literaria contemporánea describe a la perfección esa diversidad de puntos de vista y de hipótesis sobre lo literario desde la que quienes estudian la comunicación literaria se acercan a los factores lingüísticos y culturales que contribuyen a catalogar a un texto como literario. Desde quienes insisten (como el formalismo literario) en que el texto literario es el fruto de un *desvío expresivo* con respecto a las formas más habituales de la lengua (Jakobson, 1960/1984), una especie de *uso enajenado* de las formas lingüísticas que ejerce su violencia sobre el lenguaje ordinario ya que «la violación sistemática de la norma de la lengua estándar es lo que permite la utilización poética del lenguaje» (Mukarovsky, 1932/1977, pp. 314-315), hasta quienes ponen el acento (como las teorías literarias de orientación marxista y la sociología de la literatura) en la construcción cultural de lo que entendemos por literatura, en la dimensión ideológica de las obras literarias y en cómo en sus textos es posible encontrar el reflejo de las condiciones de vida de las personas en una sociedad y en una época determinadas. En palabras de Bourdieu (1995),

el análisis científico de las condiciones sociales de la producción y de la recepción de la obra de arte, lejos de reducirla o destruirla, intensifica la experiencia literaria [...]. El análisis científico, cuando es capaz de sacar a la luz lo que hace que la obra de arte se vuelva *necesaria*, es decir, la fórmula informadora, el principio generador, la razón de ser, proporciona a la experiencia artística, y al goce que la acompaña, su mejor justificación, su más rico alimento (pp. 13 y 14).



Otras tendencias del estudio de la literatura (como las poéticas estructuralista y generativista de los años sesenta y la estilística) intentan aislar el conjunto de leyes subyacentes al texto que hacen posible la creación de las formas literarias y la aparición de la *función poética* del lenguaje, mientras al otro lado la sociología de la literatura analiza el modo en que la industria editorial, la educación, la crítica especializada y algunos medios de comunicación influyentes orientan la opinión del público lector y su gusto por lo literario estableciendo qué es y qué no es literatura. Los últimos acercamientos teóricos a la literatura (como algunas indagaciones semióticas y pragmáticas al texto literario o la *estética de la recepción*) ponen de relieve el *contrato comunicativo de cooperación* entre el autor y el lector que se formaliza en cada texto literario, cómo este tiene en cuenta el *horizonte de expectativas* y las *competencias culturales* de quienes leen y cómo, en fin, en torno al texto literario se produce una especie de *conversación simbólica* o de *acto de habla* regido por leyes semejantes (aunque también diferentes) a las que rigen en el intercambio conversacional.

En cualquier caso, si algo está claro en el oscuro *laberinto de la literatura* es ese evidente desacuerdo de las teorías de la literatura en torno a los elementos y a los factores que a la postre construyen la literariedad de esos textos a los que asignamos la etiqueta de *literarios*. Quizá haya que estar de acuerdo con Van Dijk (1983/1988, p. 119) cuando escribe que acaso la literatura se defina en función de lo que «algunas instituciones (las escuelas, las universidades, los libros de texto, los críticos, etc.) llamen y decidan usar como literatura». O, como señala Di Girolamo (2001, p. 24), en que «las nociones de *literario*, poético, etc., no emanan de cualidades intrínsecas del objeto, sino que pueden ser definidas únicamente en la confrontación con una realidad necesariamente externa y en virtud del funcionamiento social del texto».

Sea como fuere, la literatura es una herramienta comunicativa utilizada por las personas para dar sentido a la experiencia personal y colectiva, para entender el pasado, el presente y el futuro de las sociedades humanas y para explorar los límites y las posibilidades expresivas del lenguaje. En palabras de Michèle Petit (2015),

la literatura, bajo sus múltiples formas (mitos y leyendas, cuentos, poesías, teatro, diarios íntimos, novelas, libros ilustrados, historietas, ensayos), provee un apoyo notable para reanimar la interioridad, poner en movimiento el pensamiento, relanzar una actividad de construcción del sentido y suscitar intercambios inéditos (p. 65).

Y quizá por ello la tarea de los teóricos de la literatura, de los editores, de los críticos y de quienes enseñan literatura no sea sino la de ser los *guardianes del discurso* (Eagleton, 1983/1988), es decir, la de estimular el estudio y el consumo gozoso de los textos literarios y la de fomentar su uso (y si es posible su abuso) en las instituciones escolares.



LOS DERECHOS DEL LECTOR (Y DE LA LECTORA)

Entender la literatura como un modo específico del decir cuya identidad no solo se deriva de unas u otras características lingüísticas y textuales, sino también de su uso como práctica social de lectura compartida por una comunidad letrada en contextos concretos de comunicación, implica indagar sobre lo que ocurre entre el texto y el lector y sobre las mediaciones subjetivas y culturales que intervienen en la experiencia literaria. El lector (y la lectora) escolar se convierten entonces en el sujeto de la educación literaria, antes que las obras, autoras y autores sagrados de cada literatura o las técnicas filológicas del comentario literario de fragmentos de la literatura canónica debidamente seleccionados. A ese énfasis en el alumno o en la alumna como sujetos de la educación literaria contribuyen las investigaciones realizadas en el ámbito de la psicología cognitiva, que enfatiza el papel del estudiante en la construcción del conocimiento, y los estudios literarios que se ocupan de analizar la actividad del lector en su afán de comprender las obras literarias.

Los estudios cognitivos (Wallon *et al.*, 1976; Bruner, 1991; Vygotski, 2003) constituyen el inicio de un enfoque constructivista que concibe el aprendizaje –en este caso, el aprendizaje de la lectura y de la escritura literarias– como una acción mediante la cual el alumno o la alumna ya no son una *tabula rasa*, sino sujetos que construyen y reconstruyen activamente los saberes. En ese proceso es esencial tener en cuenta sus conocimientos previos –su «enciclopedia» Eco (1965/1988)–, su «textoteca interna» (Devetach, 2008) y el bagaje de experiencias, de hábitos y de actitudes en torno a la literatura que traen consigo, con el objetivo de ayudarles a reconstruir esos saberes y a ampliar sus horizontes lectores. En ese contexto, es esencial

fomentar desde la escuela –y desde la educación literaria– la interacción social cotidiana, promoviendo el trabajo colaborativo y brindando espacios de discusión colectiva en los que los niños puedan reflexionar sobre el lenguaje como instrumento que media entre el pensamiento y en la acción humana (Fittipaldi, 2013, p. 25).

Por otra parte, en los estudios literarios y en la investigación en didáctica de la literatura en las últimas décadas cobra una especial relevancia el análisis del papel que desempeña el lector en las prácticas subjetivas y sociales de la lectura literaria. Hasta hace poco tiempo, como vimos en la sección «La enseñanza literaria: el jardín de senderos que se bifurcan», el énfasis en la educación literaria no se situaba en el lector sino en los modelos textuales del buen hablar y del buen escribir (hasta el siglo XVIII, de acuerdo con la tradición retórica), en el autor o autora consagrados por la historia nacional de cada literatura como reflejo del patrimonio cultural del pueblo (durante los siglos XIX y XX, de acuerdo con el espíritu romántico y nacionalista) y en el estudio científico del texto (durante la segunda mitad del siglo XX, de acuerdo con la influencia formalista y estructuralista en la teoría literaria). A partir de los años 1970, de la mano de la estética de la recepción y de la *reader response* (o teoría de las respuestas lectoras), asistimos a un cambio de paradigma en los estudios literarios al otorgarse a partir de entonces una relevancia especial a la actividad del sujeto lector en los procesos de lectura. Como señala Rouxel (1996, p. 44),



el desplazamiento del estudio del texto hacia el estudio del lector corresponde a una ruptura epistemológica profunda. Significa el paso de una concepción de la literatura como cosa a la literatura como actividad: la del escritor y la de los lectores sin los cuales el texto no tiene existencia (p. 44).

Desde la estética de la recepción, Jauss (1987) plantea la necesidad de indagar en torno a la fusión de horizontes que se produce entre los elementos del efecto (el *horizonte del texto*) y de la recepción (el *horizonte de expectativas* de los lectores), ya que la construcción del sentido solo es posible mediante esa fusión:

El lector empieza a entender la obra en la medida en que, recibiendo las orientaciones previas que acompañan al texto, construye el horizonte de expectativas intraliterario. Pero el comportamiento respecto al texto es siempre a la vez receptivo y activo. El lector solo puede convertir en habla un texto –es decir, convertir en significado actual el significado potencial de la obra– en la medida en que introduce en el marco de referencia de los antecedentes literarios de la recepción su comprensión previa del mundo. Esta incluye sus expectativas concretas procedentes del horizonte de sus intereses, deseos, necesidades y experiencias, condicionado por las circunstancias sociales, por las específicas de cada estrato social y también por las biográficas (Jauss, 1987, p. 77).

Por su parte, Iser (1987) entiende la comprensión lectora como un *proceso productivo* (p. 101) y la lectura como una *relación dialógica* (p. 111) y dinámica entre el texto y el lector, cuya actividad es la que posibilita la construcción del sentido textual. Iser estudia los *espacios vacíos* del texto como elementos del plano de lo *no dicho* pero que el lector debe identificar y hacer explícitos durante el acto de lectura. Es a través de los espacios vacíos como el lector interviene activamente en la construcción de los sentidos textuales mediante el ejercicio de la imaginación y la creación de vínculos entre sus experiencias y las ofrecidas por el texto con el fin de producir una interpretación de lo leído. El concepto de *espacios vacíos* se relaciona de manera directa con el de *lector implícito*, pues ambos aluden a estructuras inscritas en el texto e ideadas por cada autor en el proceso de producción textual. El lector implícito no se refiere a una persona concreta sino a la imagen del lector inferida por el escritor, quien –durante el proceso de escritura– construye en el texto las características y funciones que ha de cumplir *su* lector.

Aidan Chambers (1990) retoma estas nociones para utilizarlas en el ámbito de la literatura para la infancia y la adolescencia. Con el fin de comprender cómo esta literatura contribuye a formar a los lectores, Chambers indaga en las estrategias que utilizan los escritores para acercarse al *lector niño* y mostrarle la realidad construida en el texto (p. 16). El análisis de los libros y de cómo estos van configurando su destinatario permite a Chambers estudiar «esos espacios para la interpretación que el autor deja a su lector para que los complete» (p. 14).

En una dirección semejante se sitúan las reflexiones en torno al *lector modelo* realizadas por Umberto Eco desde los estudios de orientación semiótica. En *Lector in fabula* (1987), Eco desarrolla una teoría de la lectura que, partiendo de los estudios sobre la recepción, revela cómo esos *espacios vacíos* o elementos *no dichos* del texto



no son una construcción arbitraria o aleatoria por parte del lector, sino que forman parte de una estrategia del escritor. Quien escribe, al establecer un territorio compartido de juego con el lector y al inferir las competencias de distinto tipo (entre las que se encuentran saberes de tipo léxico, genérico, estilístico, enciclopédico, etc.) que como lector posee, construye en el interior del texto su particular *lector modelo*.

Estos y otros estudios sobre las mediaciones entre texto y lector, como los realizados por Rosenblatt (1978), Chartier y Hébrard (1994), Colomer, (1998) o Meek (2001),

nos conducen a entender la lectura como una práctica simbólica que implica intercambios constantes que llevan al sujeto a reestructurar sus conocimientos y a desarrollar sus potencialidades. Pero esto también sucede con el texto, pues este constituye un sistema abierto que adquiere significaciones diversas de acuerdo con las múltiples situaciones de lectura y con los distintos sujetos que leen (Fittipaldi, 2013, p. 32).

En este sentido la lectura es una *experiencia*, un acontecimiento en el que un texto específico y un lector particular se encuentran en una situación determinada. En este proceso de transacción el texto y el lector se interpenetran y de allí surge el sentido de la lectura. Las implicaciones didácticas de este enfoque han dado lugar a múltiples y enriquecedoras experiencias en el ámbito de la educación literaria y de la mediación lectora (véase en este sentido la penúltima sección de este artículo).

EL DESEO DE LEER

El deseo de leer es una mezcla de apetencias y de instrucción, de tedio y de asombro, de emoción y de estudio, de placer y de deber. Y quizá también es un deseo cuyo origen esté oculto y cuyo itinerario a lo largo del tiempo obedezca a una sutil dialéctica entre el azar y la voluntad. Como señala Laura Devetach (2008, p. 18),

el camino lector personal no es un camino de acumulaciones ni es un camino recto. Consta de entramados de textos que vamos guardando. Unos van llamando a otros y en ese diálogo de la persona con el texto se teje una trama propia, un piso para el viaje que no es difícil de hacer crecer una vez que se descubre y se valoriza (p. 18).

En ese deseo y en ese itinerario ha de intervenir la institución escolar, especialmente entre quienes no habita ningún deseo ni les espera ningún itinerario. Porque, como señala Juan Mata (2004), aunque la escuela no es omnipotente,

nuestra obligación es actuar siempre con la suposición de que todos los alumnos pueden ser conquistados. La educación sucede en los arenales de la playa, en la zona de contacto entre el agua y la tierra, entre lo que podría hacerse y lo que puede hacerse, entre lo conveniente y lo posible, entre el saber y el saber hacer (p. 17).

En este contexto, la educación literaria debería contribuir a fomentar el diálogo entre el lector escolar y el texto literario desde la idea de que la literatura no es



algo inasequible ni ajeno a la sensibilidad de quienes acuden a las aulas, sino una forma específica de comunicación con el mundo, con los demás y con uno mismo a la que tienen derecho todas las alumnas y todos los alumnos. No conviene olvidar que la educación obligatoria constituye para la inmensa mayoría de niños, niñas, adolescentes y jóvenes el único escenario en el que van a tener la oportunidad de acceder al conocimiento, a la lectura, a la interpretación y al disfrute de los textos de la literatura, así como quizá a la experiencia de la creación de textos de intención literaria. En otras palabras, el único escenario en que es posible que la literatura les salga al paso. Como señala Graciela Montes (2006), es tarea de la escuela

crear la ocasión, un tiempo y un espacio propicios, un estado de ánimo y también una especie de comunión de lectura. [...] La escuela tiene sus rutinas, sus tiempos y sus espacios de larga tradición. Pero, si quiere dar lugar a la experiencia de la lectura personal –la que vale la pena– y permitir que se despliegue en todas sus posibilidades, deberá reservarle un lugar –en el espacio y en el tiempo– cómodo, holgado y específico. Una ocasión precisa, las condiciones necesarias y un ánimo deliberado. De modo que quede claro para todos que lo que se hará en ese espacio y ese tiempo elegidos será justo eso: leer (p. 18).

Frente a la idea de que el acceso al texto literario solo está al alcance de una minoría en posesión de una interioridad refinada y de un alto grado de excelencia cultural, una educación literaria de orientación democrática y emancipadora vindica el derecho al disfrute de las palabras de la literatura de todas las personas. Si el poeta Juan Ramón Jiménez dedicaba sus obras líricas «a la minoría, siempre» en nombre de una poesía pura e incontaminada, al alcance de una élite selecta, estas líneas sobre los objetivos de la educación literaria se alinean con el sentido último de las palabras con las que otro poeta, Blas de Otero, iniciaba sus versos de hondo contenido democrático y social: «A la inmensa mayoría».

La literatura aporta modelos de lengua a la vez que maneras de indagar sobre el mundo y sobre la condición humana. En efecto, los textos literarios constituyen una forma de expresión capaz de abrir el *horizonte de expectativas* y el abanico de experiencias de quienes los leen a través de las ficciones sobre otras gentes, otros lugares, otros tiempos, otras sociedades, otras culturas, otros conflictos... Como escribe Laura Devetach (2008, p. 20),

cuando el deseo de leer nos toca el hombro, quizás sucede porque tenemos instalados deseos previos en relación con las palabras de otros, ordenadas en un texto. Tal vez cuando recurrimos a los textos buscamos algo desconocido, algo que se nos plantea como un puente hacia cosas ocultas, y eso nos puede resultar temible, pero a la vez estimulante para la curiosidad, para satisfacer apetencias que se van generando en los movimientos del ánimo (p. 20).

En otras palabras, en las páginas de las obras literarias no solo se utiliza de una manera creativa el lenguaje, sino que se refleja el diálogo del ser humano consigo mismo, con los otros y con el tiempo pasado y presente. De esta manera, en la lectura literaria el lector y la lectora escolares se asoman al laberinto de la condición



humana y a los anhelos y conflictos de las personas, de las culturas y de los pueblos a lo largo del tiempo.

En la medida en que en la literatura no solo encontramos versos y prosas, amores y desamores, argumentos y desenlaces, paisajes y personajes, memorias y evocaciones, agudezas del ingenio, artes del relato y purgas del corazón, sino también conflictos sociales y dilemas morales, la educación literaria no debería restringirse al análisis formal de la textura lingüística de los textos ni eludir la indagación crítica en torno a las ideologías subyacentes en las obras literarias y en los mundos de ficción que en ellas se crean y recrean. En otras palabras, la educación literaria debería contribuir no solo a la *educación estética* de las personas a través del aprecio de los usos creativos del lenguaje en los textos literarios, sino también a su *educación ética* en la medida en que en esos textos (al igual que en cualquier otro texto) encontramos tanto artificios lingüísticos como estereotipos, ideologías, estilos de vida y maneras de entender (y de hacer) el mundo que merecen el ojo crítico del lector escolar.

En esta voluntad la tarea del profesorado, como señalan George Steiner y Cécile Ladjali, profesora de literatura en un liceo ubicado en los suburbios de París, «consiste en ir a la contra, en enfrentar al alumno con la alteridad, con aquello que no es él, para que llegue a comprenderse mejor a sí mismo» (Steiner y Ladjali, 2005, p. 31). En otras palabras, enseñar a mirar con ojos ajenos, a extender el territorio de la experiencia y a atravesar las fronteras de los mundos cotidianos, a habitar en otros cuerpos y a agitar otras memorias, a «aventurarse en el otro, explorarlo, domar su ajenidad» (Petit, 2015, p. 57), a atreverse a subvertir el orden establecido y a asomarse a los placeres prohibidos, a conquistar lo imposible y a creer en la verdad de las mentiras, a entender en fin las ficciones como herramientas de construcción de otras realidades. Y en ese contexto, «lo que importa es cómo se anda, cómo se ve, cómo se actúa después de leer. Si la calle y las nubes y la existencia de los otros tienen algo que decirnos. Si leer nos hace, físicamente, más reales» (Zaid, 1996).

¿QUÉ HACER EN LAS AULAS?

Enunciaré a continuación, como anuncié al comienzo de estas líneas, algunas orientaciones didácticas en la esperanza de que contribuyan a la formación de lectores y lectoras competentes y al desarrollo de la competencia literaria del alumnado:

- Hay que favorecer en las aulas la experiencia de la comunicación literaria ya que los alumnos y las alumnas avanzarán en su competencia literaria en la medida en que entiendan que los textos literarios son un modo de expresión entre otros posibles en la vida cotidiana de las personas. Es necesario que se sientan parte de una «comunidad de lectores y escritores» (Cairney y Langbien, 1989) que concibe la literatura no solo como una experiencia estética de carácter personal, sino también como un tipo específico de comunicación y como un hecho cultural compartido. Dicho de otra manera, es esencial hacerles ver que lo que se hace en las aulas con la literatura es semejante a lo que se hace con la literatura en las tertulias, en las bibliotecas públicas,

en las librerías, en los cafés, en los clubes de lectura, en los coloquios literarios... Conversar sobre lo leído (y sobre lo escrito) y cotejar las diferentes interpretaciones del texto que habitan entre quien leen literatura (dentro y fuera de las aulas) constituye en este sentido una estrategia didáctica ineludible en la comunidad letrada de las aulas.

- No tiene ningún sentido enfrentar en los inicios de la educación literaria a los alumnos y a las alumnas con formas lingüísticas de una especial dificultad como si esa dificultad confiriera una mayor calidad estética al texto. Como señala irónicamente Benítez Reyes (1996, p. 25), «hay quien defiende la necesaria condición hermética del poema para asegurar su eficacia estética, como hay quien defiende la autoflagelación como método para alcanzar el goce».
- Es esencial seleccionar y secuenciar los textos en función de sus dificultades de interpretación a la vez que conviene organizar actividades diferentes (de la lectura individual a la lectura colectiva, del análisis personal a la interpretación colectiva de los textos, de la escritura personal a la elaboración colectiva de textos de intención literaria) y tener en cuenta la diversidad de gustos, expectativas y competencias lectoras de cada alumno y de cada alumna. Al fin y al cabo, la función de la literatura «solo se manifiesta plenamente cuando la experiencia literaria del lector entra en el horizonte de expectativas de su vida real, determina su comprensión del mundo y repercute también por ello en su comportamiento social» (Jauss, 1967/1976, p. 201).
- Conviene fomentar en las aulas las actitudes que favorecen el placer, la emoción y el disfrute de los textos literarios⁵. En este sentido, la competencia literaria sería un efecto del *legado de satisfacciones* (Britton, 1977) que causan la lectura y la escritura literarias en quienes leen y escriben habitualmente. Ese legado no tendría que ver solo con el aprendizaje académico de las obras y de los autores y autoras de la literatura canónica sino también y, sobre todo, con el placer que emana del contraste entre la experiencia de lo cotidiano de quienes leen y sus experiencias en torno a la lectura de los textos literarios. Como señalaba el escritor Torrente Ballester (1987),

están muertos los textos en sus páginas cerradas; abrirlas, leerlos y sentirlos es igual que recrearlos y a veces (las mejores) insertarlos en la vida personal ya como una parte de ella: la poesía sirve para eso y no requiere otra razón de ser, con esta se justifica (p. 50).

Frente a un acercamiento al texto literario como pretexto para el estudio académico de sus tejidos lingüísticos, en la escolaridad obligatoria hay que

⁵ «¿No les parece que ya casi nadie lee porque sí, para tener la vivencia de la inutilidad, la virtud de la pereza, el elogio de lo que no tiene provecho como mercancía y por eso vale la pena; y que todo se ha vuelto concepto, información, ir al punto, fotocopiar la fotocopia, subrayar el subrayado, olvidarse de la lengua materna, del ritmo, de la poética del lenguaje, y no ser sus serviles obedientes?» (Skliar, 2017, p. 119).



favorecer el encuentro gozoso del lector escolar con la literatura. En otras palabras, hay que fomentar la oportunidad de que se produzca ese encuentro, que es el que tenemos los lectores cuando leemos sin que nadie se interponga. Como señala Juan Domingo Argüelles (2009),

no debemos imponer jamás a nadie, y menos a un niño, y mucho menos a un adolescente, un libro que suponemos que «le tiene que gustar» porque es «indiscutiblemente bueno». Cuando somos niños, un libro que no es para nosotros nos puede asfixiar. Solo los libros que nos interesan por algún motivo nos entregan oxígeno y nos hacen la vida más respirable.

Claro que el maestro y la maestra tienen un papel ineludible a fin de insuflar oxígeno en sus estudiantes, hacerles la vida más respirable gracias al placer de la lectura literaria y evitar el extravío del lector escolar por los itinerarios de sentido del texto literario, pero han de evitar ser un forense o un taxidermista. Como escribe Yolanda Reyes (2016), «necesitamos poemas, cuentos y toda la literatura posible en nuestras escuelas, no para subrayar ideas principales sino porque necesitamos pasar la vida por el tamiz de las palabras» (p. 21).

Sin ese diálogo entre el texto literario y el deseo de emociones y de sentidos del lector escolar, la literatura será una más de las áridas asignaturas que el alumnado ha de estudiar si desea salvar con éxito los obstáculos académicos que conducen a la obtención de los certificados escolares, pero no necesariamente al amor a los libros. De hecho, a menudo el odio o la indiferencia hacia la literatura refleja el rechazo a las prácticas escolares de que fue objeto en las aulas lo literario. De igual manera, abundan los amantes de la lectura literaria y de los libros que adquirieron ese amor por la literatura al margen de, o pese a, las clases que recibieron durante su estancia escolar.

- Ayudar a los alumnos y a las alumnas a desarrollar su capacidad para el análisis y la interpretación de textos cada vez más complejos exige planificar un itinerario adecuado de aprendizajes literarios. En este sentido, conviene diseñar una serie de secuencias didácticas en las que se tengan en cuenta las dificultades de comprensión de las estructuras textuales y de los mundos enunciados en cada tipo específico de texto literario. Una secuencia de aprendizaje en torno a los textos literarios debe tener en cuenta el grado de dificultad de las convenciones lingüísticas y retóricas utilizadas en cada texto, con el fin de hacer posible la identificación de los mecanismos de construcción del sentido en la ficción literaria y en consecuencia el acceso de adolescentes y jóvenes al significado de la obra literaria.

Es esencial tener en cuenta en las actividades del aprendizaje literario las operaciones implicadas en la lectura con el fin de contribuir al desarrollo de las capacidades de comprensión de los textos. De ahí la importancia de tareas de aprendizaje en las que se enseñen estrategias orientadas a facilitar la comprensión del texto literario (estrategias de identificación de la idea principal, de la estructura textual y de la intención del autor, del tipo de



texto, del contexto del texto y de sus efectos comunicativos, de las inferencias, de los recursos textuales, semánticos y retóricos...).

- La educación literaria no debe conllevar el olvido de otras formas expresivas con las que la literatura guarda una innegable semejanza en cuanto a sus estrategias discursivas y a sus efectos estéticos. Estos modos de expresión (entre los que se encuentran algunos textos de la canción popular, del cómic y de la publicidad, los relatos cinematográficos, las series televisivas...) gozan de una innegable omnisciencia en nuestras sociedades y comparten en la actualidad con la poesía y con la narración literaria algunas *formas del decir* y algunos efectos estéticos⁶. Por ejemplo, como señala Roland Barthes (1963), el mensaje publicitario condensa en sus enunciados lingüísticos los usos retóricos y los contenidos oníricos del género lírico, «operando así esa gran liberación de las imágenes (o mediante las imágenes) que define a la poesía misma» (p. 243).

Al subrayar la *función poética* de algunos textos publicitarios, Barthes no hizo otra cosa que seguir las observaciones de Roman Jakobson, quien afirmó en su día que «cualquier tentativa de reducir la esfera de la función poética a la poesía o de confinar la poesía a la función poética sería una simplificación tremendamente engañosa» (Jakobson, 1960/1984, p. 358). De ahí la conveniencia de incorporar a las aulas el análisis de estos otros textos e hipertextos cuyos usos y formas evocan una cierta intención poética y un cierto efecto estético. No en vano algunas manifestaciones del cómic, de la canción, de la publicidad y de los relatos televisivos y cinematográficos⁷ utilizan a través de estrategias intertextuales y multimodales los estereotipos enunciativos de lo poético y de lo narrativo (Lomas, 1996, 2016) en su afán de estimular el disfrute estético y lúdico y de conseguir un cierto prestigio cultural y artístico.

- El canon literario es el efecto de una construcción cultural en la que intervienen desde las historias nacionales de la literatura y los estudios de teoría literaria hasta la crítica especializada, las ideologías en litigio, el mundo editorial y la institución escolar (Eagleton, 1983/1988). Sin embargo, en la actualidad asistimos a una diversidad casi infinita de textos que comparten con la literatura su estatuto de textos de ficción y sus procedimientos narrativos y poéticos. Nos estamos refiriendo a esas *otras literaturas* en las que incluiríamos

⁶ «Una vez anulada la diferencia jerárquica entre alta y baja cultura, la dimensión estética se ha extendido a todos los aspectos y rincones del mundo contemporáneo: política, vida cotidiana, publicidad, objetos, videojuegos, *computer graphics*, etc. Por supuesto, con frecuencia se trata de una belleza velada y estandarizada, producida directamente por exigencias comerciales, pero es un fenómeno en absoluto fácil de analizar y valorar: según de qué punto de vista se trate puede interpretarse como progreso, como pesadilla o como perversa banalización» (Fusillo, 2012, p. 17).

⁷ «Hoy en día, muchos de los libros que eligen los niños fueron objeto de adaptaciones cinematográficas o televisivas», aunque «el imaginario no funciona completamente del mismo modo a partir de las imágenes filmadas o de las palabras leídas» (Petit, 2015, pp. 72, 73).



desde las innovadoras y silenciadas aventuras de las vanguardias literarias y algunos géneros olvidados por la historia canónica de la literatura (el folletín, el melodrama, la ciencia ficción, el género policial...) hasta la denominada *literatura de adolescentes* y otras formas de expresión de las culturas juveniles (grafitis, canciones, literatura digital y narrativa transmedia...). Ello invita a replantearse radicalmente la idea de que el único criterio de selección de los textos literarios en la educación haya de ser el *canon literario* establecido por la tradición académica y cultural sin tener en cuenta las competencias lectoras, el entorno comunicativo y el horizonte de expectativas de cada lector y de cada lectora. Las obras ajustadas al canon literario invitan al respeto cultural y a la reverencia académica, pero no necesariamente al diálogo con el lector escolar y al amor a los libros y a la literatura. De ahí el sentido de la invitación de autores como Gustavo Bombini a tener en cuenta esas *otras literaturas* (y esas otras culturas) y a favorecer en las aulas «ciertos cruces entre experiencias culturales y estéticas que la escuela ha percibido tradicionalmente como divorciadas» (Bombini, 1996, p. 13).

- No hay texto sin contexto y no hay texto literario sin contexto cultural ni mediación editorial. En otras palabras,

la literatura forma parte de los procesos de producción y transmisión social. Hacer ver que las obras literarias están impregnadas por las ideologías de una época puede contribuir a que los alumnos entiendan mejor el hecho literario [...]. De igual modo, percatarse de los elementos comerciales, artísticos o académicos del mundo del libro puede ayudarles a entender los mecanismos de difusión de los *best-seller*, la función de los premios literarios, la fijación de los cánones literarios o el papel de internet en la creación y difusión de la literatura (Mata y Villarrubia, 2011, p. 58).

- Finalmente, en las aulas conviene conjugar las actividades de lectura, análisis e interpretación de los textos literarios con las tareas de la escritura libre de intención literaria (Freinet, 1970). Escribir en el aula textos *a la manera de* (a partir de los modelos expresivos de la tradición literaria, como un juego libre y al azar o como un juego regulado por consignas e instrucciones textuales, de forma individual y colectiva...) es una de las maneras más eficaces tanto a la hora de acercar a los alumnos y a las alumnas a la experiencia de la escritura literaria como a la hora de estimular un uso creativo del lenguaje. El *taller literario* (o taller de escritura creativa) aparece en este contexto como una estrategia aconsejable y utilísima en esa labor orientada a contribuir a la adquisición y al desarrollo de la competencia literaria de los alumnos y de las alumnas. Porque la competencia literaria no ha de restringirse únicamente a una competencia lectora. Como señala Di Girolamo (2001),

la competencia literaria [...] comprende dos aptitudes completamente distintas: la de producir obras literarias y la de entenderlas. La competencia literaria se realiza en la confrontación de dos papeles distintos: escritor y público. Es como si en una comunidad lingüística el uso de la palabra estuviera reservado exclusivamente a ciertos grupos y el grueso de la población pudiera solo escuchar: el código es el mismo pero solo a unos pocos les está consentido su uso activo (p. 125).



Los talleres de escritura creativa constituyen una de las dos vertientes de la competencia literaria de las personas y una tarea ineludible en una educación comprometida con el aprendizaje de otras miradas sobre el mundo⁸ y con el derecho de las personas al *uso activo* de las palabras de las literaturas.

INAUGURAR LA REALIDAD

Estas líneas sobre la educación literaria desean ser una invitación a convertir las aulas en escenarios abiertos al juego poético, al ocio lector⁹, a la fantasía y a la imaginación, a las ficciones y a los mundos posibles, al placer del texto libre, a la escritura creativa, al disfrute de la literatura, en fin, y encuentran en estas palabras del poeta Luis García Montero (1993) su último y definitivo argumento:

Nada más útil que la literatura porque ella nos convierte en seres libres al demostrarnos que todo puede ser creado y destruido, que las palabras se ponen una detrás de la otra como los días en el calendario, que vivimos, en fin, en un simulacro, en una realidad edificada, como los humildes poemas o los grandes relatos, y que podemos transformarla a nuestro gusto, abriendo o cerrando una página, sin humillarnos a verdades aceptadas con anterioridad. Porque nada existe con anterioridad, solo el vacío, y todo empieza cuando el estilete, la pluma, el bolígrafo, las letras de la máquina o el ordenador se inclinan sobre la superficie de la piel o del papel para inaugurar así la realidad (p. 144).

RECIBIDO: 17 de abril de 2023; ACEPTADO: 25 de mayo de 2023

⁸ «Aprender a escribir significa cultivar la mirada poética, discernir entre el arte y la simple enunciación, saber, y también querer, mirar el mundo como nadie lo ha mirado. La práctica de la escritura preludia la comprensión de la literatura, empuja a leer con ojos de escritor» (Mata, 2004, p. 96).

⁹ En opinión de Juan Mata (2004), «leer es una suerte de rebelión contra la tiranía de hacer que cada acto de nuestras vidas tenga algún provecho, algún significado. Una de las más subversivas conquistas culturales de la humanidad es la de la lectura por puro deleite, sin ánimo de recompensa moral o lucro personal [...]. El tiempo de la lectura es un tiempo arrebatado a las urgencias cotidianas en beneficio del ensueño o el simple regocijo. Estimular la lectura es una forma de instruir en la suspensión del tiempo del deber» (pp. 23-24). De igual opinión es Carlos Skliar (2017): «Para quien lee poemas, el lenguaje es una rareza que interpela al mundo cotidiano en su hartazgo de informaciones, opiniones y otras blasfemias: le impone una detención inesperada, atrae su mirada hacia lo recóndito, dirige su atención hacia lo pequeño, lo mínimo, lo que parece insignificante, lo que en verdad hace humano a lo humano y no sus estridencias y barullos» (p. 116).



REFERENCIAS

- ARGÜELLES, J.D. (18 de enero de 2009). La autobiografía lectora de Michèle Petit. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2009/01/18/sem-arguelles.html>.
- BARTHES, R. (1963/1990). Le message publicitaire. En *La aventura semiológica* (pp. 239-243). Paidós.
- BENÍTEZ REYES, F. (1996). *Paraísos y mundos*. Hiperión.
- BOMBINI, G. (1996). Otras literaturas/otras culturas: un problema pedagógico. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9, 7-14.
- BORGES, J.L. (1980). El libro. En *Borges oral* (pp. 51-58). Bruguera.
- BOURDIEU, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- BRITTON, J.N. (1977). «Response to literature», en M. Meek, A. Waelow y G. Barton (eds.), *The cool web: The pattern of children's reading* (pp. 106-111). Macmillan.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- CAIRNEY, T. y LANGBIEN, S. (1989). Building communities of readers and writers. *The Reading Teacher*, 42(8), 560-567.
- CASCIARI, H. (16 de noviembre de 2015). *El móvil de Hansel y Gretel* [archivo de vídeo]. YouTube. https://youtu.be/eDAj_nW5YBY.
- CHAMBERS, A. (1990). «The reader in the book», en P. Hunt (ed.), *Children's literature. The development of criticism* (pp. 91-114). Routledge.
- CHARTIER, A.M. y HEBRARD, J. (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Gedisa.
- COLOMER, T. (1996). «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* (pp. 123-142). ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori.
- COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literario*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- DEVETACH, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Comunicarte.
- DI GIROLAMO, C. (2001). *Teoría crítica de la literatura*. Crítica.
- EAGLETON, T. (1983/1988.). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica.
- ECO, U. (1965/1988). *Apocalípticos e integrados*. Lumen.
- ECO, U. (1987). *Lector in fabula*. Lumen.
- FITTIPALDI, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/131306#page=1>.
- FREINET, C. (1970). *El texto libre*. Laia.
- FUSILLO, M. (2012). *Estética de la literatura*. Antonio Machado Libros.
- GARCÍA MONTERO, L. (1993). *Confesiones poéticas*. Diputación Provincial.
- ISER, W. (1987). «El proceso de lectura: enfoque fenomenológico», en J.A. Mayoral (ed.), *Estética de la recepción* (pp. 215-243). Arco Libros.
- JAKOBSON, R. (1960/1984). Lingüística y poética. En *Ensayos de lingüística general*, pp. 347-395. Seix Barral.

- JAUSS, H.R. (1967/1976). La historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria. En *La literatura como provocación* (pp. 137-193). Península.
- JAUSS, H. R. (1987). «El lector como instancia de una nueva historia de la literatura», en J.A. Mayo-ral (ed.), *Estética de la recepción* (pp. 59-85). Arco Libros.
- JOVER, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Octaedro.
- LOMAS, C. (1996). *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Octaedro.
- LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística* (vol. 2). Paidós.
- LOMAS, C. (coord.). (2008). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Graó.
- LOMAS, C. (2016). Relatos de ayer y de hoy: del cuento tradicional al microrrelato publicitario. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 74, 26-34.
- LOMAS, C. (2017). *El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación*. Santillana (3.ª edición actualizada, en versión impresa y digital, en Graó, 2023).
- MATA, J. (2004). *Como mirar a la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Graó.
- MATA, J. y VILLARRUBIA, A. (2011). La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 58, 49-59.
- MEEK, M. (2001). ¿Qué se considera evidencia en las teorías sobre literatura para niños? Un encuentro con la crítica y los libros para niños. *Parapara Clave. Banco del Libro*, (2), 15-30.
- MONTES, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- MUKAROVSKY, J. (1932/1977). Lenguaje estándar y lenguaje poético. En *Escritos de estética y semiótica del arte* (pp. 308-318). Gustavo Gili.
- NUSSBAUM, M. (1997). *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*. Andrés Bello.
- PENNAC, D. (1992). *Como una novela*. Anagrama.
- PETIT, M. (2001). *Lecturas. Del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- PETIT, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- QUENEAU, R. (1961). *Cent mille milliards de poèmes*. Gallimard.
- REYES, Y. (2016). *La poética de la infancia*. La Luna Libros.
- ROSENBLATT, L.M. (1978). *The reader, the text and the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- ROUXEL, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Presses Universitaires de Rennes.
- SKLIAR, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc/Graó.
- STEINER, G. y LADJALI, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Siruela.
- TORRENTE BALLESTER, G. (1987). *Cotufas en el golfo*. Destino.



- VAN DJIK, T.A. (1983/1988). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Paidós.
- VYGOTSKI, L.S. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- WALLON, H., PIAGET, J. y OSTERRIETH, P.A. (1976). *Los estadios en la psicología del niño*. Nueva Visión.
- ZAID, G. (1996). *Los demasiados libros*. Anagrama.

