



Horse and boy lying down. *Tyne & Wear Archives & Museums*

Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria

MARTA SANJUÁN ÁLVAREZ

Universidad de Zaragoza, España

Impossibilia N°8, páginas 155-178 (Octubre 2014) ISSN 2174-2464.

Artículo recibido el 24/07/2014, aceptado el 06/09/2014 y publicado el 30/10/2014.

RESUMEN: En las últimas décadas, la situación de crisis en la “enseñanza de la literatura” se ha hecho patente en países de tradición historicista muy arraigada, como España o Francia, especialmente en la etapa secundaria. El trabajo reivindica nuevos caminos metodológicos orientados a transformar esta enseñanza en una verdadera “educación literaria” capaz de crear en los jóvenes el deseo de leer y de seguir leyendo fuera de la escuela, y de contribuir al descubrimiento de la experiencia lectora y a la construcción de su identidad individual, social y cultural. Para ello, resulta imprescindible estimular la lectura personal, la que establece unos *vínculos emocionales profundos* entre los contenidos temáticos del texto, sus valores éticos y sociales, y los conflictos o situaciones que viven los lectores concretos, niños o adolescentes que están formando su personalidad, su concepción de la realidad y sus pautas de comportamiento, lo cual no significa tratar estos contenidos éticos al margen de las características estéticas de las obras.

PALABRAS CLAVE: dimensión emocional de la lectura, experiencia de la lectura, educación literaria, crisis del historicismo literario

ABSTRACT: In recent decades, the crisis in the “teaching of literature” has become evident in those countries where literary history has deep roots, such as Spain or France, especially in secondary education. This paper claims new methodological approaches aimed at transforming this teaching in a real “literary education” able to create in young people the desire to read and to continue reading outside of school, and contribute to the discovery of the reading experience and the construction of individual, social and cultural identity. To do this, it is essential to encourage personal reading, the sort of reading which provides deep emotional ties between thematic content of the text, its ethical and social values, and the conflicts or situations experienced by specific readers, children or adolescents who are forming their personality, their conception of reality and their behavior. This does not mean treating the ethical content outside the aesthetic features of works.

KEYWORDS: emotional dimension of reading, reading experience, literary education, crisis of literary historicism

1. INTRODUCCIÓN. LA *CRISIS* EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

En los estudios literarios es fácil apreciar el notable progreso verificado en España en los últimos decenios, tanto en lo que se refiere a las investigaciones teóricas como a las nuevas orientaciones que se han dado a la enseñanza de la literatura. Sin embargo, en los últimos currículos oficiales de Lengua Castellana y Literatura observamos una clara indecisión, en todos los tramos educativos, con respecto a las finalidades de la educación literaria y, como consecuencia de ello, una falta de criterio en todos los demás elementos que configuran el currículo.

Por otra parte, de los datos aportados por diversos estudios estadísticos en torno a hábitos de lectura en España, tanto de la población escolar como de la población en general (CIDE, 2003; Grupo Lazarillo, 2006; Latorre, 2007; Federación de Gremios de Editores de España, 2011) podemos extraer cuatro conclusiones fundamentales: 1) los índices de frecuencia lectora han aumentado en los últimos diez años, pero el porcentaje de adultos no lectores sigue muy elevado (cerca del 50%); 2) los niños y jóvenes son los que más leen en su tiempo libre (por encima del 70%), y además se advierte un progresivo incremento en los últimos años; 3) existe un 26% de jóvenes de 15-16 años no lectores, aproximadamente la mitad de los adultos no lectores; 4) una tercera parte de la población juvenil que tiene la lectura como hábito deja de leer al abandonar el sistema de educación formal. Sin duda este es el dato más preocupante.

Es notable la coincidencia de estos datos con los aportados hace casi cuatro décadas por Bamberger (1975), encargado por la UNESCO de ofrecer un resumen de la investigación internacional sobre la promoción de la lectura: los niveles más altos de lectura se dan entre los siete y los trece años, edad en la que decae de forma significativa el interés lector. En su opinión, estas observaciones manifiestan que se puede lograr que a unos cuantos escolares les interese leer durante un cierto tiempo, pero no tanto crear una afición y un hábito lector duraderos. Como posibles causas ese autor enumera las siguientes:

- 1) Durante la infancia, la lectura satisface demasiado unilateralmente las necesidades y los intereses de las varias fases del desarrollo. Al cambiar después los intereses (terminado el afán de aventuras), muchos niños dejan también de leer. La motivación para leer es demasiado débil.
- 2) Para muchos niños la lectura está estrechamente asociada con las actividades y requerimientos de la escuela; una vez terminado su período escolar, dejan ya de leer, porque “la vida” significa ahora para ellos algo muy distinto de la escuela.
- 3) Otros medios educacionales y de entretenimiento suplantando a la lectura (Bamberger, 1975: 25-26).

A pesar de la indudable influencia de factores externos a la escuela, la sensación de crisis que se vive en España desde hace décadas en el terreno de la educación literaria puede estar motivada por unas prácticas que se alejan de la verdadera naturaleza del proceso de lector, de manera más acusada en la secundaria, etapa en la que los enfoques metodológicos predominantes han favorecido un acercamiento de carácter formalista o conceptual al texto literario, como se explica a continuación.

La historia literaria como modo de aproximación al aprendizaje literario

La riqueza de referencias de la obra literaria la convierte en la gran “inductora de conocimiento” (Lázaro Carreter, 1974: 332), pero ello entraña el riesgo de convertir el aprendizaje literario en una historia de la cultura o de las ideologías. El énfasis en la secuencia histórica, además, deja en un segundo plano el acercamiento a la sociedad actual a través de lo literario.

¿Qué problemas plantea la historia literaria como modo de aproximación al aprendizaje literario?

Para empezar, la concepción de *historia literaria*, en singular, es ingenua, argumenta Ricardou (1977): no hay una historia objetiva, sino distintas posibles “historias”, cada una de las cuales supone la adopción de un punto de vista que afecta, en primer lugar, al canon. La idea de la historia literaria como “aproximación” a un saber literario preexistente sugiere que existe un conocimiento ya elaborado, definitivo, listo para ser adquirido.

Por otra parte, considera Delhez-Sarlet (1981), las historias de la literatura contienen gran número de juicios e interpretaciones. Además, están prisioneras de toda una “gramática” de conceptos y estructuras estereotipadas, referidas a siglos, movimientos, relaciones paradigmáticas y sintagmáticas, cuyos términos están fijados por una larga tradición. Son escasos los esfuerzos teóricos por revisar o escapar a esa retórica que supone una simplificación de la complejidad literaria.

Como alternativa a la concepción tradicional, que se centra en las circunstancias externas de creación de las obras, Genette (1982) propone una historia de las formas literarias que rompe la dicotomía entre sincronía y diacronía. Más que como sucesivas líneas evolutivas independientes, habría que considerar la historia literaria como evolución de complejos sistemas sincrónicos.

Más recientemente, los conceptos de intertextualidad e hipertextualidad han acentuado la visión de la literatura como *diálogo* permanente de unas obras con otras, incluso entre obras de distintas épocas y lenguas o de otras formas culturales, en una concepción global y universal de la literatura (*Weltliteratur*, de Goethe) y de la historia cultural. Ya en 1952, Jorge Luis Borges, con su intuición lectora, afirmaba que el verdadero agente de la evolución literaria es el lector. Postula Borges la existencia de un fondo universal de símbolos y motivos literarios, respecto a los cuales las obras son simples combinatorias, ajenas al decurso histórico. Cervantes puede ser leído desde Kafka, y, en ese sentido, la influencia de Kafka sobre Cervantes no es menor que la de este sobre aquel, gracias al tiempo reversible de la lectura:

El libro no es un ente incomunicado: es una relación, es un eje de innumerables relaciones. Una literatura difiere de otra, ulterior o anterior, menos por el texto que por la manera en que es leída: si me fuera

otorgado leer cualquier página actual –esta, por ejemplo– como la leerán el año dos mil, yo sabría cómo será la literatura el año dos mil (Borges, 1984: 125).

En España, la controversia sobre el lugar de la historia literaria en la educación está lejos de haberse resuelto. Para García Posada (1982), no parece válida la posición de quienes rechazan el historicismo en el plano de la especulación crítica, pero piensan que para la enseñanza es apropiado. En su opinión, la misión del profesor de literatura no es explicar historia de la cultura, sino crear buenos lectores, fomentar el amor a la palabra creadora y hacer posible el “placer del texto” (García Posada, 1982: 10).

Hace casi tres décadas, Sánchez-Enciso y Rincón alertaban del error de trasladar el modelo universitario de enseñanza de la literatura, más o menos “rebajado”, a los niveles anteriores a ese grado académico:

La rebaja opera sobre todo a nivel cualitativo (el número de conocimientos que son asequibles para cada fase), sin embargo, el tipo de lenguaje, las concepciones culturales subyacentes, los objetivos didácticos generales, siguen siendo sustancialmente los mismos (Sánchez-Enciso y Rincón, 1985: 15).

El resultado de esta metodología machacona podía llevar a situaciones como la que ellos, profesores de secundaria, relataban de su experiencia personal:

Tardaba uno en entender cómo era posible que tras aquella clase tan bonita y trabajosamente preparada sobre Antonio Machado, la mayoría de los alumnos de COU¹ A te siguieran mirando lejanos, opacos, como si la cosa no fuera con ellos, llegando incluso alguno a golpear con su dedo índice la esfera de su reloj, con una expresión de hondo sufrimiento; precisamente cuando explicabas aquello del tiempo íntimo, de la “durée bergsoniana” (1985: 9).

Como consecuencia de esta falta de “conexión” entre los procesos de enseñanza y los resultados del aprendizaje, ya desde la década de los setenta se habla de *crisis* en la enseñanza de la literatura, sobre cuyas causas Lázaro Carreter (1973) hizo un acertado diagnóstico que conserva aún plena vigencia: estamos ante una sociedad muy distinta a la que hizo surgir la historia de la literatura como sucesión de autores consagrados a los que hay que admirar; cada vez es más evidente que los textos que figuran en los programas y las explicaciones culturales que se dan sobre ellos no corresponden a las inquietudes de los alumnos. Había que hacer un plan didáctico que orientara esos gustos conforme a las necesidades de su edad, no según nuestros gustos maduros. La más difícil tarea del docente era la selección de los textos más adecuados: se

¹ Curso de Orientación Universitaria. En el sistema educativo español, entre 1970 y 1990, era el último curso de la secundaria, antes del ingreso en la universidad.

debía procurar que fueran textos controvertidos, debatibles, y hacer comprender a los alumnos que la obra es fruto de un ser humano en unas circunstancias históricas y sociales determinadas. De este modo, la clase de literatura, concluía Lázaro, podía contribuir al hábito del pensamiento crítico.

Para Duchêne (1977), sin intentar sustituir a la lectura, la historia literaria puede actuar como *intermediaria*, como una especie de catálogo comentado del pasado literario. Además, puede servir como *método de reflexión sobre la literatura*, para lo cual debe ofrecer solo lo que pueda ayudar a esclarecer la lectura de las obras, al suprimir todo lo anecdótico o innecesario. La lectura es la experiencia directa de la obra, mientras que la historia literaria completa esa experiencia con la reflexión surgida de situar la obra en su tiempo, su género literario, su público, etcétera.

Así pues, la historia literaria no es algo desdeñable desde el punto de vista del aprendizaje literario, siempre que se considere como *un punto de partida* y no como un punto de llegada. El problema didáctico más generalizado surge de la tentación de sustituir la lectura de las obras por la información de la historia literaria, en lugar de subordinar esa información a la lectura e interpretación de las obras mismas. Con ello, la historia literaria se convierte en un *medio de información*, no en un *medio de reflexión*.

Como alternativa al historicismo, y con el fin de lograr que la enseñanza de la literatura se convirtiera en un ejercicio crítico, se generalizó en España, desde la década de los 80, el comentario de textos. A través del análisis tanto del contenido como de las características formales se podía alcanzar esa comprensión de la *especificidad* de la literatura como discurso y de cada texto en particular. En la Introducción a los *Programas Renovados para la EGB*² (1981) del Ciclo Superior señalaba Lázaro Carreter dos orientaciones generales para realizar el análisis de los textos: desentrañar su sentido mediante el método activo, de modo que, en la medida de lo posible, no quedara en ellos ninguna zona oscura; y comentarlos, en diálogo con los alumnos, en función de lo que permitieran su contenido y su forma. Reivindicaba así un tipo de comentario escolar que coincide de lleno con algunas de las propuestas actuales para la educación literaria: un método *activo* y basado en el *diálogo*, es decir, en el intercambio de distintas “lecturas”, distintas interpretaciones, y no en la transmisión de una interpretación *autorizada*.

Las propuestas abiertas de Lázaro Carreter no impidieron que, en general, la práctica del comentario de textos se subordinara a la concepción de la literatura como historia literaria y cultural. Para Bordons (2000. Cit. por López Río, 2009: 14), el comentario de textos parece haber perdido cualquier sentido didáctico al haberse transformado en un objetivo siendo un instrumento. Desde la perspectiva de la construcción de lectores y hábitos de lectura, cabe la duda de si logra captar a los jóvenes hacia la lectura y el

² Educación General Básica. Etapa educativa que se implantó en España entre 1970 y 1990. Abarcaba ocho cursos, desde los 6 hasta los 14 años, y se organizaba en tres ciclos, de los cuales el Ciclo Superior correspondía a los tres últimos cursos.

disfrute de la literatura: “Para que motive un método para analizar la literatura, tiene que darse un interés previo por la literatura misma” (Sánchez-Enciso y Rincón, 1985: 32).

2. ¿CÓMO SE VIVE LA LECTURA LITERARIA EN LA ESCUELA? RESULTADOS DE UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO

En un amplio estudio etnográfico realizado recientemente (Sanjuán, 2013)³ nos hemos planteado cómo se vive la lectura literaria en la escuela y, de manera específica, si la educación literaria que se da en las aulas favorece el desarrollo de experiencias profundas de lectura, dimensión esencial del proceso lector sin la cual es muy difícil crear hábitos de lectura duraderos, y menos aún alcanzar la finalidad de que la literatura adquiera algún peso en la construcción de la identidad individual y cultural de los niños y jóvenes.

Los tres sectores de informantes –111 estudiantes de magisterio; 55 jóvenes licenciados en filología hispánica, en su curso de formación para ser profesores de secundaria; 11 profesores de literatura en activo–, entre los cuales hay tanto hombres como mujeres, han reflexionado acerca de la educación literaria vivida, como alumnos o como profesores, en las distintas etapas educativas.⁴ Resumo a continuación los resultados más relevantes.

El punto de vista de los alumnos

En la educación primaria, el aprendizaje literario se ajusta a unos objetivos formativos amplios, y así parece demostrarlo la diversidad de prácticas y actividades que los informantes recuerdan como propias de esta etapa: lectura en voz alta, recitados, escritura literaria, lecturas comentadas, representaciones teatrales, etcétera. Se ha producido una apertura clara del canon formativo hacia textos acordes con los intereses de los niños, que en muchos casos han dejado huella en la autobiografía lectora de los informantes.

Entre los aspectos que todavía se pueden mejorar encontramos la dificultad de seleccionar con criterios claros de entre la gran abundancia de títulos de literatura infantil, algunos de escaso valor literario.

³ Se trata de mi tesis doctoral, defendida en la Universidad de Zaragoza en junio de 2011. La recogida de datos se desarrolló entre los años 2004 y 2010, en el ámbito de la Comunidad Aragonesa (España).

⁴ A los estudiantes filólogos se les pasó un cuestionario escrito con las siguientes preguntas: 1. ¿En qué ha consistido el aprendizaje de la literatura que has realizado en las etapas no universitarias? (descripción, valoración y propuestas de cambio); 2. ¿Cómo, en qué circunstancias surgió tu afición a la lectura?; 3. ¿Qué libros recuerdas con especial agrado o te dejaron más huella?; 4. ¿Qué libros te resultaron difíciles de leer o recuerdas con desagrado? En el caso de los estudiantes de Magisterio las preguntas 1, 3 y 4 fueron similares, mientras que la pregunta 2 se formuló de la siguiente manera: ¿Te consideras lector, -a? ¿En qué grado? ¿Cómo, en qué circunstancias, según el caso, surgió tu afición a la lectura/tu falta de afición? Con los docentes de literatura se realizaron entrevistas en profundidad.

También está muy presente el peligro de que la literatura se convierta en vehículo para el aprendizaje de contenidos ajenos a la educación literaria. La concepción del aprendizaje literario es, por lo general, muy pobre en los libros de texto de primaria, con un predominio de los fragmentos descontextualizados, cuestionarios superficiales de comprensión lectora, actividades repetitivas y sin base psicolingüística para la producción de textos, etcétera. La mayoría de los profesores de secundaria entrevistados han aludido a las dificultades de comprensión lectora con las que llegan muchos niños a la secundaria. Ello podría indicar que la educación lectora y literaria que se practica en las aulas de primaria no atiende en un grado suficiente al desarrollo de determinadas facetas de la competencia lectora.

En lo que se refiere a la educación secundaria, las descripciones del aprendizaje literario realizado se encuadran en un enfoque historicista, dentro del cual se observan distintas prácticas de aula, desde la mera transmisión de contenidos teóricos hasta otros modelos que integran prácticas diversas de lectura (comentarios de texto, actividades de lectura compartida, guías de lectura, cuestionarios, resúmenes, fichas, lectura en voz alta, teatro leído, etc.).

Son escasos los informantes que hacen una valoración positiva global del aprendizaje literario vivido en la secundaria. En casi todos los casos esa apreciación se relaciona con las prácticas de lectura y escritura realizadas, a veces asociadas al recuerdo agradecido hacia algún docente que supo insuflar vida a un modelo historicista que, en general, no resulta estimulante.

El enfoque historicista más puro convierte el aprendizaje de la literatura en un aprendizaje exhaustivo de nociones y datos acerca de autores, obras, contexto histórico-social, etc., no conducente al descubrimiento del placer de la lectura literaria, e incluso puede crear una actitud de rechazo hacia esta “materia escolar”. En muchos casos se destaca la idea de que la progresión en el conocimiento literario ha consistido en una ampliación de contenidos similares dentro un modelo único de aproximación a la literatura –el filológico–, más que en diferentes maneras de leer los textos en función de las distintas etapas educativas.

En cuanto al comentario de textos (casi siempre asociado a la historia literaria y al canon formativo de los clásicos), las valoraciones están divididas, al depender del tipo de acercamiento que se realiza. El más satisfactorio es el que permite una cierta libertad en la interpretación y el intercambio de opiniones. Junto a estos modelos abiertos, flexibles, que permiten un lector activo, coexisten otros tipos de análisis muy rígidos o bien dirigidos hacia una interpretación “autorizada”, que no contribuyen, por tanto, a construir un verdadero lector.

Con respecto al acierto o adecuación en la selección de los textos que constituyen el canon formativo en secundaria, las opiniones difieren entre los estudiantes de magisterio y los jóvenes filólogos. Los primeros se manifiestan más críticos hacia las denominadas “lecturas obligatorias”, sobre todo hacia los clásicos, que

en muchos casos resultaron poco atractivos o incomprensibles, y dejaron poca o nula huella en sus autobiografías lectoras.

Los informantes filólogos, por el contrario, expresan en su mayoría una opinión favorable de las lecturas que se seleccionaron y recuerdan el papel estimulante que algunos profesores ejercieron para hacer atractivos unos textos clásicos a los que de otra manera no hubieran accedido. En algunos casos hay una conciencia clara del salto cualitativo dado en esta etapa, tanto en lo que se refiere a lo leído como a la manera de leer. Las opiniones críticas aluden a la dificultad de comprensión e interpretación de determinados textos leídos a edades demasiado tempranas.

La sugerencia de diversas actividades para dinamizar la enseñanza de la literatura, hacerla más práctica y fomentar así el gusto por la lectura se concibe como un ideal global que impregnaría todo el aprendizaje literario para convertirlo en un aprendizaje significativo. Este ideal responde, aunque los informantes no lo formulan así, a una concepción humanística de los fines de la educación literaria, que abarcaría la formación emocional, intelectual y antropológico-cultural. Básicamente lo que los alumnos universitarios proponen es “otra manera de leer” los textos literarios en el aula: se reclama con énfasis el placer de leer; las lecturas comentadas en grupo, el intercambio de impresiones y la expresión de las sugerencias que el texto provoca en el lector; en definitiva, el hacer de la lectura el centro de la educación literaria, tanto en extensión (las actividades de lectura ocuparían la mayor parte del tiempo) como en calidad (aprender a leer en profundidad).

El punto de vista de los profesores

Las opiniones de los docentes de literatura de secundaria ejemplifican a la perfección la situación de crisis mencionada. El eje historicista es desarrollado con distintos matices y siempre combinado con un abanico amplio de actividades formativas que intentan paliar sus aspectos más negativos, de los cuales los profesores son conscientes, aunque el escaso tiempo disponible para la literatura no les deja satisfechos ni con el tipo de historicismo que pueden desarrollar ni con la atención que pueden dedicar a esas otras facetas formativas. Los profesores no cuestionan el enfoque historicista, al que se sienten vinculados por formación, por trayectoria profesional y por unas convicciones muy arraigadas sobre la manera de abordar el aprendizaje literario: la serie cronológica proporciona a los alumnos una visión de conjunto que se considera parte esencial del conocimiento literario. Defienden, por tanto, la necesidad de dar claves históricas para interpretar de una manera *adecuada* los textos, con la posesión previa de unas claves de lectura. La lectura directa, sin unas claves contextuales, no aportaría nada, en su opinión.

Mucho menos acuerdo se observa con la idea de que sea la serie literaria en orden cronológico la manera más apropiada de ordenar el aprendizaje, sobre todo si se pretende cierta exhaustividad. Con este

enfoque, la lectura de obras completas ocupa un papel secundario con respecto al aprendizaje de contenidos de historia literaria, apoyado en el comentario de fragmentos literarios. Al final, opinan algunos profesores, ni se profundiza en la historia literaria, reducida a cuatro pinceladas, ni en las habilidades de lectura e interpretación. Otras formas de organizar el aprendizaje (por géneros, por ejes temáticos...) no se valoran como alternativas globales con suficientes ventajas.

El fomento de hábitos de lectura está entre las principales finalidades que se plantean, y se vincula con el disfrute de los textos, para lo cual se procura una selección abierta, flexible, que dé cabida a una gran diversidad de temas y estilos; y, por otra parte, contagiar el propio gusto lector.

Otra finalidad prioritaria para la educación literaria, a la que los profesores dedican mucho tiempo y esfuerzo, es la de enseñar a los alumnos a leer en profundidad, para lo cual guían la lectura con distintos enfoques que dependen del tipo de texto y del nivel educativo. En la ESO⁵ se ve como adecuado un comentario más abierto, colectivo, dirigido por el docente, que inventa las preguntas más interesantes para cada texto. En el comentario de las obras juveniles se busca, sobre todo, profundizar en el contenido (temas, personajes, valores, intereses de los alumnos), y se dejan al margen los aspectos estilísticos, salvo que sean “muy llamativos”. Este tipo de comentario prepararía para un comentario más riguroso, en el sentido filológico, en el bachillerato.⁶

El estímulo de los profesores para que los alumnos expresen su recepción personal de las obras constituye un ejemplo claro de cómo la experiencia personal de la lectura adquiere cierta presencia en las aulas. Sin embargo, no llega a constituir el eje de la actividad lectora. Tres son los principales obstáculos que los profesores mencionan para convertir la discusión literaria en una actividad habitual: la falta de tiempo, el “riesgo” que supone crear situaciones de comunicación oral en el aula y la dificultad de muchos alumnos para expresar opiniones personales.

En cuanto al canon formativo, la necesidad de adaptarse a los gustos e intereses de los lectores adolescentes ha conducido a una apertura del canon filológico hacia textos más cercanos al horizonte cultural de los receptores, tanto de la literatura juvenil como de la literatura contemporánea de adultos, en la idea de que una vez asentado el gusto lector es más fácil llevarlo a otras lecturas, en términos cuantitativos y cualitativos. De manera implícita, se pone de manifiesto que la literatura juvenil, incluso la de mayor calidad, cumple un papel de transición hacia la *verdadera literatura*, la literatura *con mayúsculas*, es decir, los clásicos. Sin embargo, los profesores son conscientes del cada vez mayor desfase cultural entre esa “cultura canónica” y los adolescentes de hoy. Predomina la idea de que la literatura juvenil es más apropiada para

⁵ Educación Secundaria Obligatoria. En el sistema educativo español actual es una etapa que abarca cuatro cursos, entre los 12 y los 16 años.

⁶ Etapa postobligatoria de dos cursos, de los 16 a los 18 años.

producir el *disfrute lector*: la lectura de los clásicos no se presta tanto a una recepción emocional porque una interpretación que genere disfrute requiere una competencia literaria de más nivel.

En definitiva, las diversas líneas de innovación metodológica que se abren camino no llegan a suponer una ruptura con unos modelos docentes que ponen el énfasis en los aspectos cognitivos de la lectura y en un acercamiento a la literatura como hecho cultural e histórico; vienen a ser, más bien, complementos formativos para enriquecer el enfoque historicista, que se percibe como insuficiente para atender todas las facetas implicadas en la educación literaria.

3. LA DIMENSIÓN EMOCIONAL DE LA LECTURA LITERARIA COMO BASE DEL APRENDIZAJE LITERARIO

Los informantes recordaron, en bastantes ocasiones, la figura de algún profesor que les hizo leer de una manera vital, emocionante, pero también pensar, reflexionar, hacerse preguntas. Sin embargo, el componente emocional de la lectura literaria está muy desatendido en la tradición docente española. Más de la mitad de los informantes-estudiantes de magisterio se declaran poco lectores o no lectores, y lo que con más frecuencia evocan de su aprendizaje literario son experiencias frustrantes: no son capaces de mencionar libros que les hayan dejado huella, nunca se emocionaron al leer, las lecturas resultaban difíciles o incomprensibles, no han descubierto el placer de la lectura. Pero lo que más explica el alto número de no lectores o poco lectores es el hecho de que esos jóvenes apenas tuvieron ocasión de expresar lo que les sugerían los textos, lo que habían sentido o entendido, aunque fueran impresiones muy subjetivas.

A pesar del relativo grado de satisfacción que muestran los profesores, creemos que resulta necesario buscar nuevos caminos metodológicos orientados a transformar la “enseñanza de la literatura” en una verdadera “educación literaria”, capaz de crear en los niños y jóvenes el deseo de leer dentro y fuera de la escuela, así como de contribuir al descubrimiento de la experiencia lectora y a la construcción de su identidad individual, social y cultural. Para ello es imprescindible estimular la lectura personal, la que establece unos *vínculos emocionales profundos* entre los contenidos temáticos del texto, sus valores éticos y sociales, representados de forma simbólica a través de las situaciones humanas que viven los personajes, y los conflictos o situaciones en los que se encuentran inmersos los lectores concretos, niños o adolescentes en formación de su personalidad, su concepción de la realidad social y sus pautas de comportamiento, lo cual no significa tratar estos contenidos éticos al margen de las características estéticas de las obras.

La implicación emocional del lector se revela como un componente *intrínseco* del proceso. Solo si favorecemos experiencias gratas de lectura conseguiremos sentar las bases para la construcción de lectores literarios. La literatura puede ser vehículo para aprendizajes muy diversos: culturales, lingüísticos, estéticos,

pero también para desarrollar facetas no menos importantes en una formación integral de los niños y jóvenes, tales como la creatividad, la imaginación, la construcción de la propia identidad, etcétera.

Una revisión en profundidad de la educación literaria y del devenir lector debería considerar con amplitud no solo en términos cognitivos, sino también todos los procesos emocionales que intervienen en ese intercambio o *transacción* que se produce entre un texto determinado y un lector individual. El término *transacción* fue acuñado por Rosenblatt (2002: 53) para designar un proceso selectivo, constructivo, que ocurre en un tiempo y un contexto particulares:

La relación entre el lector y los signos sobre la página avanza como en un movimiento de espiral que va de uno a otro lado, en el cual cada uno es continuamente afectado por la contribución del otro.

El lector se aproxima al texto con cierto propósito, ciertas expectativas o hipótesis que guían sus elecciones desde el residuo de experiencias pasadas. El significado emerge en ese continuo dar y tomar del lector con los signos impresos en la página (Rosenblatt, 2002: 53).

Conjugar *literatura y emociones* es algo fácil de entender para los lectores habituales de literatura, porque sabemos que el arte de la palabra o emociona o no es nada. Leemos para experimentar cosas, para vivir otras vidas o más intensamente la nuestra. Hemos llegado a ser lectores por lo que hemos sentido al leer.

La dimensión emocional del aprendizaje literario se encuadra dentro de una reivindicación cada vez más frecuente de la importancia de los factores emocionales del aprendizaje, ya que un estado emocional favorable hace más eficaz la organización cognitiva (Bisquerra, 2009: 70-72). A pesar de la evidente repercusión de las emociones en el proceso educativo, las variables afectivas del aprendizaje han sido tradicionalmente menos consideradas que las cognoscitivas. Krathwohl, Bloom y Masia (1973) señalaban una posible causa: enseñar y evaluar los objetivos cognoscitivos es más fácil que evaluar los intereses, actitudes o las características personales del alumno. Puede haber, además, razones filosóficas y culturales más profundas: el rendimiento, la competencia, la productividad, se consideran problemas del dominio público, mientras que las opiniones, actitudes, valores y características personales se consideran generalmente del dominio privado. Sin embargo, sostienen estos autores, el ámbito afectivo y el cognoscitivo son inseparables. El no valorar tales componentes afectivos del aprendizaje puede llevar incluso a unos efectos cognoscitivos contrarios a los deseados, por una relación de *interferencia* entre el dominio cognoscitivo y el afectivo:

Por ejemplo, es muy posible que los cursos de literatura que se dan a alumnos de enseñanza media y superior les imbuyan grandes conocimientos de la historia de la literatura, mientras que, simultáneamente,

provoquen en los alumnos un clima de aversión, o al menos de indiferencia hacia las obras literarias (Krathwohl, Bloom y Masia, 1973: 36).

Pero la dimensión emocional del aprendizaje no tiene solo una función instrumental, sino que debe ser por sí misma objeto de atención educativa. La educación debe promover el desarrollo integral de los individuos, que incluye capacidades cognitivas, mas también habilidades sociales, emocionales, estéticas, de desarrollo físico, etcétera. Las competencias emocionales se consideran básicas para la vida, para hacer posible la convivencia y el bienestar personal y social, por lo que deberían estar presentes en la práctica educativa de manera planificada y sistemática, según afirma Bisquerra (2009: 158).

Si la dimensión emocional es relevante en cualquier situación de aprendizaje, lo es de una manera especial en lo que afecta al lector y literario, y ello en una doble relación mutua:

1. La que se refiere al papel que las emociones y características socioculturales del alumno-lector pueden desempeñar en el aprendizaje literario, en el proceso mismo de lectura literaria, al interactuar con el texto para producir el sentido.
2. La que se refiere al papel que la literatura puede representar en la construcción de la identidad personal y el desarrollo de los individuos en sus múltiples facetas vitales, afectivas, estéticas y éticas.

En cuanto al primer aspecto, debemos ser conscientes de que la interacción literatura-lector pone en juego todo lo que el lector es, no solo sus habilidades cognitivas como tal, sino lo que hemos dado en llamar su *intertexto vital* (Sanjuán, 2013): sus experiencias personales, sus miedos, sus deseos, su capacidad de imaginar, sus recuerdos..., y todo ello a través de un uso peculiar del lenguaje que pretende, sobre todo, *afectarle*, llegarle a lo más íntimo. Para que se dé esta peculiar comunicación entre el lo literario y el lector, este debe estar dispuesto a emprender esa transformación que el texto puede ejercer en su visión del mundo, en su sentido de la realidad, en sus valores. Parece fundamental que el docente formule las preguntas adecuadas para estimular la conexión entre los textos y los intertextos lectores y vitales de los alumnos. Solo al estimular esas respuestas lectoras personales y creativas se puede aspirar a construir competencias lectoras y lectores autónomos.

El aprendizaje literario, además, supone una *disposición* en el alumno para superar las dificultades inherentes a los procesos de interpretación. Por mucho que queramos resaltar el placer de leer, el lenguaje literario no siempre resulta transparente, y los referentes culturales, intertextuales o simplemente léxicos que los textos encierran pueden hacer ardua la labor de construir un sentido, incluso superficial. Factores emocionales del aprendizaje como la ansiedad o la autoestima, analizados en profundidad en el aprendizaje de lenguas (*cf.* Arnold, 2006), podrían tener un claro correlato con respecto al aprendizaje literario, en especial en la educación secundaria, tanto por la mayor dificultad de los textos y de los niveles exigibles de

competencia literaria como por la vulnerabilidad de los adolescentes a la hora de mostrar sus respuestas lectoras.

Por otra parte, el tránsito desde la cultura juvenil o popular hasta la cultura académica o “gran cultura” podría concebirse como un proceso de verdadera “aculturación”, de inserción en unos nuevos esquemas culturales, máxime cuando la cultura popular actual ha sido casi desposeída de la calidad de temas y formas literarias de una cultura tradicional que había pervivido a través de los siglos y que había hecho mucho más permeables esas fronteras entre lo culto y lo popular. La disociación podría darse entre las lecturas prescriptivas escolares y las personales, pero también en algo más profundo: entre la *manera de leer* del adolescente de hoy y la *manera de leer literatura* que se le propone en la escuela, una manera de leer “culto” que presupone en él unas herramientas muy elaboradas de análisis textual y unos referentes históricos y culturales que quizá no posee.

En las últimas décadas, las teorías sobre el proceso de recepción del texto han hecho patente que la lectura es resultado no solo de unas habilidades cognitivas para el procesamiento del texto, sino de otros factores idiosincrásicos del lector, como su enciclopedia cultural, sus experiencias previas como lector, sus conflictos como individuo dentro de un contexto social determinado, etcétera.

Ya en 1970 Barthes afirmaba que los textos son plurales y que pueden interpretarse de diversas maneras simultáneamente. Esa naturaleza “polisémica” se debe a los diversos códigos de significación que se entretienen en el texto, sin cuya existencia un relato sería solo “leíble”, no “escribible” por el lector, es decir, no dejaría hueco para que el lector construyera su propio texto subjetivo, el *texto virtual* del que habla Iser (1976). Debemos también a Iser el concepto de *espacios vacíos* (*Leerstellen*) o *lugares de indeterminación* en los que se reclama la participación del lector, en el sentido de que lo inducen a participar en la producción de la intención de la obra. Esa relativa indeterminación del texto literario es lo que lo caracteriza como acto de habla, ya que la intención de la obra literaria no es transmitir un significado único, sino guiar al lector hacia una búsqueda de todos los posibles. La estrategia fundamental del lector consiste en tratar de conciliar el material de la obra de ficción con su repertorio de conflictos humanos, su colección de posibles fábulas, que tiene que hacer entrar en los “huecos” del texto, en las indeterminaciones que este le ofrece.

Para Eco (1979), tanto el escritor como el lector se valen de *enciclopedias de sentido* sobrepuestas, conocimientos y suposiciones comunes que incluyen no solo los diccionarios básicos sino las connotaciones e inferencias. Si el desfase es muy grande, la lectura no se producirá.

La progresiva importancia concedida al lector en el proceso de creación del sentido de la obra literaria da lugar, en una posición extrema, a la “muerte del autor”, paráfrasis del título de Barthes. Como señala Haberer, en su formulación más radical el intertexto del lector es comparado con una red de conexiones que se multiplican, sin origen ni final. Ello significaría que cualquier lectura es posible: “The death of the Author

means that nobody has authority over the meaning of the text, and that there is no hidden, ultimate, stable meaning to be deciphered” (Haberer, 2007: 58). Pero, ¿todas las conexiones que establece el lector son legítimas? Haberer hace una clara distinción entre la lectura que se puede esperar de un académico, erudito, que aspira a rastrear todas las alusiones y encontrar todas las referencias del texto para aproximarse a una interpretación “correcta”, de ese otro proceso de lectura que no aspira al conocimiento, sino a rescatar del lector lo que Eliot denominó como “esos sentimientos sin nombre que forman el sustrato de nuestro ser” (“the unnamed feelings which form the substratum of our being” (1933. Cit. por Haberer, 2007: 66).

En una línea similar, Bruner considera que nunca podrá saberse a ciencia cierta si la interpretación del lector coincide con la intención que tuvo el autor al contar la historia, pero este hecho no importa tanto, pues “el acto de crear una narración de una clase determinada y con una forma determinada no tiene por objeto suscitar una reacción estándar, sino recuperar lo más adecuado y emocionalmente vivo del repertorio del lector” (Bruner, 1988: 46). Para este autor, el texto literario es la “cristalización” de los modelos mentales que el lector ya posee. Los relatos literarios se refieren a sucesos de un mundo “real”, pero representan ese mundo con un aspecto extrañamente nuevo, lo rescatan de la obiedad. A las ficciones literarias les pedimos, como lectores, que den lugar a la construcción de hipótesis verosímiles sobre la condición humana, que correspondan a alguna perspectiva que podamos imaginar o “sentir” que es correcta.

Así pues, la interpretación de un texto literario no implica la necesidad de un saber erudito. Puede haber lecturas *ingenuas* que conduzcan a la creación de sentidos igualmente valiosos para los lectores. Esas lecturas se apoyarían tanto en experiencias de lectura previas como en el conocimiento general del mundo por parte del lector.

Para Sánchez Corral, las *condiciones de felicidad* que deben establecerse para que el contenido potencial de un texto quede actualizado y sea interpretado por el lector dependen no solo de las características formales del texto o de las intenciones del autor, sino también de las capacidades cognitivas, de la enciclopedia cultural del aprendiz y de sus *actitudes estético-afectivas* (Sánchez Corral, 2003a: 308). Con estas últimas se refiere a una “disposición afectiva que conduce al disfrute de las obras literarias” (2003b: 321), un concepto muy cercano al *placer del texto* de Barthes. De ahí el énfasis puesto en potenciar la polisemia de los textos, es decir, la posibilidad de que en el aula se den interpretaciones múltiples y complementarias. Se pretende, con ello, potenciar la dimensión afectiva del proceso lector, que no equipara el placer del texto con la diversión o con la lectura evasiva, sino con una búsqueda activa de los significados que la ficción pueda sugerir *a cada lector*.

Si atendemos a la segunda posibilidad de interacción entre la literatura y el lector, la que se refiere al papel que aquella puede representar en la construcción de la identidad y el desarrollo integral de los

individuos, la educación literaria puede contribuir enormemente a los cuatro grandes fines de la educación señalados por la UNESCO (1996): aprender a conocer; aprender a ser; aprender a hacer; aprender a vivir.

El papel insustituible de la literatura en el desarrollo emocional de los niños y los jóvenes, en la construcción de su identidad individual y cultural, en el desarrollo de su capacidad de comprensión de la realidad social e histórica a la que pertenecen, en el refuerzo de la creatividad y desarrollo del pensamiento crítico, en su apertura hacia otras formas de vida y de convivencia, etc., debería orientar hacia un enfoque de la enseñanza de la literatura que no se limite a la adquisición de nociones sobre el hecho literario o destrezas de carácter “técnico”. Los objetivos asignados al aprendizaje literario nunca deberían perder de vista unos fines educativos dirigidos al desarrollo integral de los individuos. Con ello la literatura recuperaría la dimensión *humanizadora* que le corresponde.

Son ya numerosas las voces que recobrar para la escuela la función humanística de la literatura. En algunos momentos de nuestra historia escolar esa función pareció guiar el quehacer docente, en una línea pedagógica fecunda que se inició con los planteamientos educativos de la Institución Libre de Enseñanza y se desarrolló con intensidad durante los años de la Segunda República, cuando cristalizó en la formación de maestros la convicción de que había que transmitir a los niños los ideales de la humanidad plasmados en la literatura (cf. Núñez, 2001; Colomer, 2001; Dueñas, 2007).

Antonio Machado, discípulo de Francisco Giner de los Ríos, alertaba a través de su *alter ego* Juan de Mairena de la importancia de la tradición literaria como fuente educativa de primer orden. “En esa tradición y esa memoria se configuran [para Antonio Machado] los ‘ideales de la humanidad’, los sueños frustrados o cumplidos de la vida histórica, sus pasiones y esperanzas, sus gozos y sufrimientos”, añade el profesor Lledó (2009: 49) en su glosa del Juan de Mairena.

El propio Lledó se refiere a la “necesidad de la literatura” para crearnos un mundo interior libre, “desalienado”:

La literatura no es solo principio y origen de la libertad intelectual, sino que ella misma es un universo de idealidad libre, un territorio de la infinita posibilidad. Los libros son puertas que nadie podría cerrarnos jamás, a pesar de todas las censuras. Solo una censura sería realmente peligrosa: aquella que inconscientemente nos impusiéramos a nosotros mismos porque hubiéramos perdido, en la sociedad de los andamiajes y los grumos mentales, la pasión por entender, la felicidad hacia el saber (Lledó, 2009: 125).

El papel insustituible de la literatura en el desarrollo de ciudadanos críticos era reivindicado en 1974 por Lázaro Carreter como finalidad prioritaria de la educación literaria:

Si no me engaño, cuantos desde este libro o desde otros lugares defendemos la Literatura como disciplina académica en todos los niveles de la enseñanza, estamos defendiendo un modelo de ciudadano razonador, crítico y sensible, tal vez incómodo, pero evidentemente necesario para edificar una verdadera y ordenada ciudad de hombres. Que esta sea hoy, y tal vez siempre, una utopía, debe servir más de estímulo que de freno. Porque a ella se opone otra, sí realizable: la del mundo feliz, more huxleyano.

Ahora bien, a la vez que aquí se pide un fortalecimiento de los programas literarios, no se oculta [...] la necesidad de transformar radicalmente la docencia de esta disciplina. Tal como suele ejercitarse (dejando a salvo las excepciones), ni contribuye a crear espíritu crítico en los alumnos, ni estimula sus gustos artísticos, ni los convierte en lectores. De ahí su crisis entre los estudiantes mismos (Lázaro Carreter, 1974: 335).

Se trata de otorgar de nuevo a la literatura el papel que los lectores habituales de literatura conocen – conocemos– bien: la literatura constituye *una vía fundamental para llegar a ser quienes somos*. Nietzsche desarrolla esta idea en su obra *Ecce Homo* a partir de la conocida frase de Píndaro –“¡Llega a ser el que eres!”– (cit. por Larrosa, 2003), una apelación a no renunciar a lo que cada uno tiene de original y distinto. De entre todos los maestros, Nietzsche destaca al “maestro de lectura” como el iniciador a los secretos de una actividad “de cuyo contacto todo el mundo sale más rico de sí mismo”.

Para Sánchez Corral (2003b) la educación podría constituir una fuente fundamental para una educación de naturaleza ética, inserta en una posición estética: la literatura da la opción de *ver y nombrar el mundo de una forma propia*, alejada de visiones estereotipadas. La literatura trascendería así una finalidad en exclusiva evasiva o lúdica.

El concepto de *experiencia de la lectura*, desarrollado por Larrosa (2003), puede contribuir a sentar unas bases acerca de lo que puede significar la educación literaria como *transformación del lector infantil o juvenil* en sus múltiples dimensiones vitales, afectivas, estéticas y éticas. La palabra “experiencia”, indica Larrosa, viene del latín *experiri*, probar. El saber de experiencia es el que se adquiere en el modo como uno responde a lo que le pasa a lo largo de la vida y el que conforma lo que uno es; es un saber finito, subjetivo, ligado a la maduración de un individuo particular; no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que solo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo).

La verdadera lectura sería la que produce *experiencia*, la que forma y transforma al lector del mismo modo que la experiencia vital, algo que lo constituye o pone en cuestión aquello que es. Literatura y vida se convierten en dos caras de la misma moneda: lo que somos, lo que hemos vivido, resuena en todo acto de

lectura; pero, a su vez, lo que leemos nos afecta de una manera tal que lo hace indistinguible de lo que vivimos *realmente*, y además nos permite vivir e interpretar lo que vivimos de una manera más profunda.

Mata lo expresa magníficamente:

La literatura delimita un espacio de palabras en el que el mundo del lector se diluye en los mundos ideados por los autores y esa disolución puede ser el origen de una metamorfosis personal. Un relato de ficción, por ejemplo, al recrear imaginativamente las vidas humanas, las alumbró con nuevas luces, las dota de más ricas significaciones y las ofrece a los lectores como una aclaración de su propia vida. La lectura hace posible, paradójicamente, que sean los personajes ficticios los que descubran la fisonomía de la realidad. La literatura, como el juego, media entre el mundo íntimo del lector y el mundo exterior, y nos instruye así en la virtud alumbradora del símbolo, de la metáfora, del mito. La apropiación de ese espacio poético, gratuito y libre por naturaleza, puede determinar el conocimiento y la orientación de la existencia real. Esa es la gran potestad de la literatura, la que la mantiene viva, la que alienta la lectura (Mata, 2004: 23).

Los trabajos etnográficos realizados por Petit (1999, 2001), Bahloul (1998), Peroni (2003) o Argüelles (2003, 2005) recogen testimonios de lectores concretos que reflexionan acerca de su relación con la lectura y con unos textos determinados que les afectaron en lo más íntimo. Otra fuente de información de primer orden son los testimonios autobiográficos de algunos escritores en lo que se refiere a su relación temprana, en su infancia y juventud, con el lenguaje literario, y al descubrimiento del poderoso papel que la lectura literaria ejerció en la construcción de su personalidad (Mata, 2004; Sanjuán, 2007). En el ámbito de la formación de profesores resulta de enorme interés la utilización de las autobiografías lectoras de los estudiantes como fuente de reflexión sobre los procesos de lectura vividos (Sanjuán, 2013; Munita, 2013; Dueñas, Taberner, Calvo, Consejo, 2014).

A raíz de los numerosos testimonios recogidos de lectores de distintas características personales y sociales, Petit llega a la siguiente conclusión sobre el poder de la lectura: "La lectura siempre produce sentido, aun para lectores poco asiduos, que si bien no dedican mucho tiempo a esa actividad, saben que algunas frases halladas en un libro pueden a veces influir en el rumbo de una vida" (2001: 32).

La lectura como creadora de sentido, como vía de conocimiento del mundo y de la construcción de la propia identidad, o como práctica liberadora, constituye la principal dimensión de la experiencia lectora. La literatura reúne una doble dimensión *ética* y *estética*: a través de una construcción estética que *conmueve*, la obra literaria se convierte en lente que enseña a *mirar* de otro modo lo que nos rodea y a nosotros mismos. La literatura es una vía de conocimiento del mundo y de sí gracias a una especial disposición de las palabras que las convierte en creadoras de *sentido*.

La aportación del psicoanálisis ha sido decisiva para la comprensión en profundidad de los procesos morales, intelectuales y emocionales, tanto conscientes como inconscientes, que la literatura desencadena en los receptores. La lectura literaria alcanza una dimensión “reparadora” cuando llega a satisfacer algunas necesidades íntimas del ser humano, tales como la necesidad de relatarse, de convertirse en narrador de lo que se vive y de crearse una autobiografía consistente que construya el sentimiento de la propia continuidad. Los lectores desarrollan toda una actividad psíquica al leer, se apropian de lo que leen y deslizan entre las líneas del texto sus deseos, sus fantasías, sus angustias. A través de la literatura el niño o el joven comprende que los deseos o temores que le angustian han sido experimentados por otros, que han puesto en palabras lo que se vive de manera difusa (Bettelheim, 1976).

Lo que ofrece la lectura, en general, dice Petit es la posibilidad de crear un espacio psíquico privado, “un espacio en el que sentirse suficientemente protegido para ir y venir libremente, sin peligro” (2001: 71). Ese espacio de libertad se logra gracias a lo imaginario, que permite salir del espacio en el que estamos confinados, especialmente si esa ubicación se vive con rebeldía. En lo lejano, en lo extraño que nos lleva más allá de uno mismo se produce esa curiosa conjunción de extrañamiento y reconocimiento que consiste en que la expansión del espacio exterior permite la del interior (Petit, 2001: 137).

Ese proceso de “reconocerse” en el texto va más allá de ser un mero mecanismo de “identificación” o de “proyección”, y funciona más bien como un proceso de *insight* o autoconocimiento propiciado por el lenguaje simbólico, el cual permite una toma de distancia y es el que más favorece el trabajo psíquico del receptor. “Identificación” e “interpretación” son procesos distintos en nuestro contacto directo con el texto (Kohan, 1999). La primera se vincula al placer de la catarsis, la segunda al placer estético. El placer-catarsis, mencionado por Freud en *La interpretación de los sueños*, se relaciona con la descarga de tensiones y la mitigación de deseos, y principalmente consiste en la identificación psíquica entre las vivencias del receptor y el emisor a través de la figura del héroe o protagonista de la historia. Un libro puede promover el sustrato emocional de cada lector: el llanto, la risa, la angustia, el miedo, la euforia. La imposibilidad de abandonar su lectura se vincula con la mayor identificación del lector con el texto. Sin embargo, afirma Kohan, este proceso se opone al de re-creación o interpretación si nos impide leer más allá de lo emocional:

La identificación es un mecanismo necesario de la recepción literaria. [...]. Pero este mecanismo debe estar complementado con el de “distancia”, correspondiente a la recepción intelectual, que nos permite considerar la verdadera dimensión de la obra, separar el mundo de la ficción de la realidad, entenderlo como simulacro artístico y poder analizarlo también objetivamente, encontrar las relaciones que el texto (y no el sujeto lector) propone (Kohan, 1999: 68).

Este proceso de construcción de la identidad a través de la lectura es fundamental en la adolescencia, edad en la que los individuos buscan delimitarse, percibirse como distintos y capaces de un pensamiento independiente. Es muy frecuente que los jóvenes realicen lecturas transgresoras, de alejamiento o superación del entorno, que se ven favorecidas por toda una tradición literaria que representa esa necesidad de alejamiento del héroe. Desde los cuentos populares hasta las novelas de aventuras y, más concretamente aún, las llamadas “novelas de formación” o *Bildungsroman*, numerosas obras literarias recogen la trama del héroe o heroína que toma parte activa en su propio devenir y en el del mundo que le rodea, y que forja su identidad a partir de un desarraigo inicial.

En cuanto a la manera de abordar la lectura literaria con los alumnos, la cuestión fundamental es cómo llegar a un equilibrio entre la lectura emocional y la racional si queremos, por un lado, favorecer los procesos emocionales y, por otro lado, ayudar a desarrollar unas interpretaciones de los textos que vayan más allá de la pura respuesta emocional.

Entender la aproximación emocional a la lectura como equivalente a que a los alumnos *disfruten leyendo* entraña algunos riesgos. En su sentido más profundo, el placer de la lectura se produce cuando la lectura se convierte en una experiencia vital de dimensiones éticas y estéticas a la vez, emocionales y racionales, de identificación y de distanciamiento. Para ello se requiere un lector activo, que construya el sentido del texto y participe en el juego imaginativo que este le ofrece. En su acepción más trivial, sin embargo, el placer de leer se traduce en que el lector disfrute de una lectura sin dificultades, “a su medida”. Esta acepción simplista del placer de leer puede conducir a una selección de los textos basada en el facilismo, tanto del lenguaje como de los temas o los géneros, e impedir avanzar en un proceso lector de más calado. También sería contraria a los fines de la educación literaria, como señala Cuesta (2006), la imposición del placer de leer, o del placer de leer un determinado texto *a priori*, antes del proceso de construcción del sentido. Preguntas como “¿Te ha gustado?” pueden generar una respuesta de lectura estereotipada, ajena a la interpretación, y llevar a confundir el “placer de leer” con el hecho de “gustar o no gustar un determinado texto”.

El placer de leer, por tanto, no es un sentimiento superficial de diversión o de evasión, sino algo más profundo ligado a las satisfacciones que puede dar la lectura cuando el lector es capaz de desarrollar el complejo proceso de interpretación, y más aún si esa lectura consigue transformar de algún modo su conciencia.

La pedagogía, considera Larrosa (2003: 47), ha intentado casi siempre controlar la experiencia de la lectura al anticipar sus resultados, reducir su incertidumbre y al convertirla en un medio para un fin previsto. Determinados enfoques metodológicos no favorecen ese lento proceso de apropiación del sentido desde las lecturas subjetivas de los receptores, bien porque se adscribe *desde el principio* a los textos un

sentido canónico, bien porque se sujeta al alumno a todo un protocolo de lectura que dificulta, cuando no impide totalmente, la expresión de la voz personal del lector.

Cuesta defiende la posibilidad de una “diversidad de modos de leer literatura” en el aula, modos de leer quizás de “no especialistas” pero sí cargados de significados culturales valiosos:

La escucha atenta de los comentarios e interrogaciones que cada texto literario propicia en los alumnos, el análisis que podamos hacer de sus respuestas poniendo momentáneamente en suspenso aquello que “debe ser leído” para cambiarlo por “aquello que puede ser leído” es modificar la convicción que descansa en la creencia de una lectura unívoca por lecturas posibles (Cuesta, 2006: 53-54).

Para Mendoza, las lecturas subjetivas de los alumnos son parte integrante de su proceso de formación como lectores:

Si nos observáramos a nosotros mismos como lectores formados, veríamos que, junto a los condicionantes culturales, cuando leemos imponemos nuestro criterio, posiblemente predeterminado en algunos aspectos por los mismos conocimientos que ya poseemos, pero subjetivo en gran medida. Estos aspectos también hay que considerarlos y respetarlos en el caso del alumno. Es tarea de la didáctica de la literatura la defensa de la necesaria libertad del lector para leer según los condicionantes de su subjetividad y, a la vez, de manera muy deseable, para ser un lector formado que decide sus interpretaciones (Mendoza, 2004: 146).

Desde finales de los años treinta, la profesora estadounidense Louise Rosenblatt, apoyada en las ideas de la filosofía del arte de John Dewey, reclamaba la necesidad de *escuchar* a los alumnos-lectores como base fundamental de cualquier educación literaria: “Una percepción literaria y un juicio estético con bases firmes nunca podrán enseñarse imponiendo, desde arriba, nociones de lo que las obras deberían, idealmente, significar” (Rosenblatt, 2002: 61).

La finalidad de la educación literaria residiría en ayudar al alumno a reflexionar sobre sus reacciones primarias con los libros. No se puede rechazar esa primera lectura emocional de los jóvenes, pues al fin y al cabo “para la gran mayoría de los lectores la experiencia humana que muestra la literatura es lo fundamental” (Rosenblatt, 2002: 33). El lector principiante debe recurrir a su experiencia pasada con la vida y con el lenguaje como la materia prima a partir de la cual modelará la nueva experiencia simbolizada en la obra literaria. No existe tal cosa como un lector genérico; solo hay lectores individuales de obras literarias individuales. El docente de literatura debe tener una amplia percepción de la naturaleza compleja de la experiencia literaria para evitar caer en dos de las distorsiones críticas y didácticas más frecuentes: el enfoque moralista o práctico de la literatura como “manual de vida”, de contenidos éticos, sociales, históricos, etc.; o bien la distorsión, por igual desastrosa, que consiste en considerar únicamente los aspectos

formales y técnicos de la obra. La literatura trata de la vida y las necesidades humanas, y las sirve, pero esto se logra por medio de la forma artística.

El proceso de educación literaria que defiende Rosenblatt aúna emoción y razón. Se comenzaría por crear el ambiente adecuado para que cada alumno evoque ante una obra literaria concreta un significado experimentado, una reacción libre. El maestro procura entonces llevar al estudiante a tomar conciencia de posibles interpretaciones alternativas, y le hace examinar más a fondo tanto su propia reacción como el texto mismo, le hace considerar si ha pasado por alto elementos clave y con ello le lleva a profundizar en conceptos tales como voz, punto de vista, género, estructura, símbolo. Induce luego al estudiante a buscar información adicional sobre la obra, el autor y el entorno social. Todo este proceso conduce, en última instancia, a una revisión de su interpretación y juicio iniciales y a una mejora de su capacidad para futuras respuestas a la literatura. La herramienta docente fundamental no es otra que *el diálogo*.

Esta manera de concebir el proceso de lectura literaria adquiere dimensiones educativas mucho más amplias, éticas, sociales y políticas. Al construir los hábitos mentales esenciales para el logro de un sólido juicio literario el estudiante adquiere a la par una sólida percepción de la experiencia humana, ya que la literatura presenta complejas situaciones y emociones que no se pueden comprender con respuestas simplistas o estereotipadas. Además, la literatura brinda la ocasión de desarrollar un pensamiento racional surgido de lo emocional, el cual constituye la base para la acción humana. De igual modo que el lector interpreta el texto partiendo de su caudal de experiencias pasadas, la experiencia literaria puede llevarle a reinterpretar su sentido de las cosas a la luz de las nuevas formas de pensar y de sentir ofrecidas por la obra literaria.

Profundizar en los vínculos que nuestros alumnos sostienen con la literatura en sus prácticas de lectura en el aula puede abrir unas nuevas perspectivas para la educación literaria. La lectura ya no se entendería solo como el resultado de unas habilidades cognitivas para el procesamiento del texto, sino que se abordaría teniendo en cuenta la experiencia vital de los alumnos, que puede estar cargada de conocimientos valiosos para la interpretación de los textos. En cualquier caso, los mediadores deberían asumir que es difícil establecer vinculaciones significativas con el texto literario sin esa aportación personal del lector al proceso de lectura, en la que entran en juego aspectos emocionales, vitales y socioculturales. Solo a partir de la recepción personal o espontánea de los alumnos-lectores es posible iniciar el proceso de formación que les guiará hacia el dominio de las habilidades lectoras y hacia la adquisición de los saberes literarios necesarios para llegar a ser lectores competentes de literatura.

BIBLIOGRAFÍA

- Argüelles, Juan Domingo (2003). *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*. México: Paidós.
- (2005). *Historias de lecturas y de lectores. Los caminos de los que sí leen*. México: Paidós.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée*, 139, 407-426.
- Bahloul, Joëlle (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. México: FCE.
- Bamberger, Richard. (1975). *La promoción de la lectura*. Barcelona: Promoción Cultural / Editorial de la UNESCO.
- Barthes, Roland (1980). *S/Z*. Madrid: Siglo XXI.
- Bettelheim, Bruno (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bisquerra, Rafael. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Borges, Jorge Luis (1984). *Otras inquisiciones. Obras completas, 2*. Barcelona: Círculo de Lectores/Emecé.
- Bruner, Jerome. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa). (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Colomer, Teresa (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 22 (1), 6-23.
- Cuesta, Carolina (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Delhez-Sarlet, Claudette (1981). Histoire de la littérature et enseignement. En Doubrovsky, S. y Todorov, T. (Dir.). *L'enseignement de la littérature* (pp. 91-117). Bruselas: Editions A. De Boeck.
- Duchêne, R. (1977). La fin et les moyens: histoire littéraire et histoire de la littérature. En Mansuy, M. (Dir.). *L'enseignement de la littérature. Crise et perspective* (pp. 113-127). Nathan Université.
- Dueñas, José D. (2007). La formación de lectores en la Segunda República: premisas teóricas, procedimientos, textos. En Cerrillo, P., Cañamares, C. y Sánchez, C. (Coords.). *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 597-603). Cuenca: UCLM.
- Dueñas, José Domingo, Taberner, Rosa, Calvo, V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43.
- Eco, Umberto (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Federación de Gremios de Editores de España (2011). *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros en 2010*, disponible en <http://www.federacioneditores.org/News/Default.asp>
- García Posada, Miguel (1982). *El comentario de textos literarios*. Madrid: Anaya.
- Genette, Gérard. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Grupo Lazarillo (Tejerina, Isabel, et al.). (2006). La caracterización del lector adolescente: una aproximación desde la objetividad y desde la subjetividad. *Ocnos*, 2, 91-101.
- Haberer, A. (2007). Intertextuality in theory and practice. *Literatura*, 49 (5), 54-67.
- Iser, Wolfgang. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Kohan, Silvia Adela (1999). *Disfrutar de la lectura*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Krathwohl, David R., Bloom, Benjamin S. y Masia, Bertrand B. (1973). *Taxonomía de los objetivos de la educación. II: Ámbito de la afectividad*. Alcoy: Marfil.

- Larrosa, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Latorre, Víctor (2007). Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la E.S.O. *Ocnos*, 3, 55-76.
- Lázaro Carreter, Fernando (1973). Cuestión previa: el lugar de la literatura en la educación. En VV.AA. *El comentario de textos* (pp. 7-29). Madrid: Castalia.
- (1974). Palabras finales. En VV.AA. *Literatura y Educación* (pp. 329-339). Madrid: Castalia.
- Lledó, Emilio (2009). *Ser quien eres. Ensayos para una educación democrática*. Zaragoza: PUZ.
- López Río, Joaquín (2009). El comentario de textos: estado de la cuestión. *Lenguaje y Textos*, 30, 11-17.
- Mata, Juan (2004). *Como mirar a la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona: Graó.
- Mendoza, Antonio (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1981). *Programas Renovados de la EGB (Ciclo Superior)*. Madrid: Escuela Española.
- Munita, Felipe (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87.
- Núñez, Gabriel (2001). *La educación literaria*. Madrid: Síntesis.
- Peroni, Michel (2003). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. México: FCE.
- Petit, Michele (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.
- Ricardou, Jean (1977). Travailler autrement. En Mansuy, M. (Dir.). *L'enseignement de la littérature. Crise et perspective* (pp. 13-28). Nathan Université.
- Rosenblatt, Louise (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.
- Sánchez Corral, Luis (2003a). Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto. En Mendoza, Antonio (Coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp. 291-317). Madrid: Pearson.
- (2003b). De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos. En Mendoza, Antonio (Coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp. 319-348). Madrid: Pearson.
- Sanjuán, Marta (2007). El discurso literario en la construcción del sujeto: la escritura autobiográfica como fuente de información. *Lenguaje y Textos*, 26, 63-78.
- (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: Pressas de la Universidad de Zaragoza.
- Sánchez-Enciso, Juan y Rincón, Francisco (1985). *Los talleres literarios: una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona: Montesinos.
- UNESCO (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.