



¿Qué han de saber los niños sobre literatura?

Conocimientos literarios y tipos de actuaciones
que permiten progresar en la competencia literaria

Martina Fittipaldi

Tesis doctoral dirigida por la Dra. Teresa Colomer Martínez
Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura,
i de les Ciències Socials. Setiembre de 2013

Director: **Dra. Teresa Colomer Martínez**
Dept. de Didàctica de la Llengua i la Literatura,
i de les Ciències Socials
Universitat Autònoma de Barcelona

Tribunal: **Dra. Evelyn Arizpe**
School of Education
University of Glasgow

Dra. Mireia Manresa Potrony
Dept. de Didàctica de la Llengua i la Literatura,
i de les Ciències Socials
Universitat Autònoma de Barcelona

Dr. Juan Mata Anaya
Dept. de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Granada

Dra. Neus Real Mercadal
Dept. de Didàctica de la Llengua i la Literatura,
i de les Ciències Socials
Universitat Autònoma de Barcelona

Dr. Joan Perera Parramon
Dept. de Didàctica de la Llengua i la Literatura
Universitat de Barcelona

*A mi familia,
mi primera y más feliz
comunidad interpretativa.*

*Dans ce monde moderne, “notre monde”,
qu’est-ce qui mérite d’être appris et enseigné?
C’est bien la question qui est au cœur
de la réflexion pédagogique contemporaine,
et dont “l’instabilité partout aujourd’hui
constatée des programmes”
témoigne de sa redoutable difficulté.
Denis Simard (2010, p. 94)*

Agradecimientos

Embarcarme en la realización de un doctorado ha sido una decisión que ha cambiado radicalmente mi vida. Ha supuesto aceptar el desafío y afrontar los riesgos de meter todo el ayer en una maleta para trasladarse a otro país. Ha supuesto además un nuevo comienzo en un contexto como Barcelona, donde la lengua y la cultura se parecían “un poco” a las de mi lugar de origen, pero eran al mismo tiempo y en diversos aspectos, bastante distintas.

Emprender este camino trajo consigo muchas experiencias, muchos aprendizajes, obtenidos gracias al encuentro con personas de aquí, de allá, y de distintos lugares del mundo, que me acompañaron a lo largo de ese recorrido, ayudándome en momentos difíciles y brindándome siempre la posibilidad de un fecundo diálogo. A todas ellas me gustaría expresarles mi gratitud pues, de una u otra manera, me ayudaron a hacer posible este trabajo.

A la directora de esta tesis, Teresa Colomer Martínez, por brindarme la oportunidad de trabajar en los proyectos de investigación que dirige, por tenerme confianza y paciencia, por darme ánimos, ofrecerme libros y contagiarme su entusiasmo en las posibilidades del trabajo.

A todos los compañeros del grupo GRETEL del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona, quienes en algunas reuniones –y a menudo más allá de ellas– fueron grandes interlocutores que me ayudaron a enfocar y a repensar diversos aspectos del trabajo emprendido. Me gustaría agradecer especialmente por esta labor a Felipe Munita, con quien hemos compartido libros, experiencias, miradas y maneras de entender la educación literaria en el ámbito educativo, y a Cecilia Silva-Díaz, por su orientación siempre precisa, por su acompañamiento y por su calidez. Agradezco también a Brenda Bellorín por su amistad y por todo su apoyo, a Ana María Margallo por ofrecerme diversos artículos que han resultado muy útiles

para el trabajo y a Mireia Manresa, Lara Reyes, Cristina Corro, Cristina Aliagas, Neus Real, Lucas Ramada, Carolina González, Christian Arenas y Karla Fernández por su paciencia en estos últimos meses y por estar siempre abiertos al diálogo y dispuestos a colaborar en lo que hiciera falta.

A la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya (AGAUR), cuyo soporte me permitió contar con el tiempo y con los recursos necesarios para desarrollar esta investigación.

A Catherine Tauveron, por su orientación precisa en la búsqueda bibliográfica, por sus buenos deseos y el valor otorgado a la investigación emprendida.

A Evelyn Arizpe, por su acompañamiento, por su caluroso trato y su apertura a compartir conversaciones y bibliografía sobre currículos del Reino Unido.

A Michèle Petit y a Liliane Chalon por su ágil y generosa disposición y ayuda en el hallazgo y recogida de las nuevas programaciones de la escuela primaria francesa.

A Marta Milian y a Oriol Guasch, por su colaboración eficaz y desinteresada en la búsqueda del currículum de Inglaterra y de Québec, y también a Marta por ofrecerme su apoyo y su mirada en relación con los aspectos metodológicos del trabajo y por regalarme a menudo buenas y nuevas lecturas, que han enriquecido el acervo bibliográfico de este trabajo.

Y a todos aquellos que, desde diversos espacios del departamento, me han prestado oído y me han ofrecido ayuda. Entre ellos me gustaría agradecer especialmente a Anna Camps, Teresa Ribas, Carme Durán, Xavier Fontich, Montserrat Pérez Ventayol, Víctor Corona y Cláudio Mello.

También a Alfons Valenzuela, a Toñi, a Ana Celia y a Rosa Mongay, por su trato amistoso y su colaboración no solo en las cuestiones administrativas, a veces bastante arduas, sino también en las tareas cotidianas, por enseñarme cosas nuevas y ayudarme en ocasiones a encontrar las palabras adecuadas.

A Mariana y Aarón por la vida compartida y por conformar, junto con la Fer, mi familia aquí en España. Y a mis familias en Argentina: Nino, Cristi, Mati, Ramiro, Manu, Fede, Tucu y Ariel, Clara, Matías y María Ana, Marcos, Milys, Mica y Benjamín, Violeta y Mario, Guada, Matías, Tomi y Valentina, Marito y Juli.

A los amigos por darme ánimos y apoyarme en esta etapa: a Yani, Javi y Andrés, Nati, Juanca, Vero, Jordi y Tomás, Rodrigo, Rocío, Guada y Luján, Próspero y Nathalie, Felipe, Paola y Amada, Cecilia y Roque, Enrique y Daniela, Mónica y Fernando, Germán y Marcela, Natalia, Pedro y Lorena, Alexei e Isabel, Oscar y Bea, Agata y Ola, Alex, Frank y Rölf, Salva y Evelia, Seba y Vero, Pablo y Paola, Montse y Dani, Mónica, Newman y Leo, Toni y su gran familia, Montse, Emma, Gemma y Karina.

También a mis profesoras Patricia Bustamante y Cristina Fajre, con las que me inicié en los caminos de la didáctica, y a primeras compañeras de profesión y amigas: Silvia, Chula, Lucila, Roxana, Peque, María, Inés, Irene, Betina, Florencia y Sonia, por creer en la educación y seguir intentándolo siempre, pese a todo, cada día.

Y a Rodolfo, Edrisi, Marta y Nico, Mar, Beth, María José, Fernando, David y Jose pues –aunque no compartamos el rubro– han sido compañeros de la experiencia doctoral en las universidades catalanas.

A todos los autores leídos por abrir ante mí sus páginas y, con ellas, la posibilidad del diálogo.

Y ante todo a Diego y Pau, mis dos grandes amores, mis compañeros de ruta y de lectura.

Índice general

1	Introducción	1
2	Marco teórico	11
2.1	Un repaso histórico a los modos de entender y de enseñar la literatura	11
2.1.1	La enseñanza de la literatura. Antecedentes y conformación del campo	12
	La retórica: los textos clásicos como modelo discursivo	12
	El romanticismo o los fragmentos de la historia literaria	14
	El formalismo y el estructuralismo: teoría y crítica literarias entran en el aula	17
2.1.2	La educación literaria: implicaciones teóricas y pedagógicas	21
	La perspectiva socio-educativa centrada en el aprendiz	22
	La perspectiva literaria centrada en el lector	25
2.2	Investigaciones sobre currículos y comparativa curricular	33
2.2.1	El currículum	34
	Esbozo de una definición	34
	Los estudios sobre el currículum. Tipos de perspectivas	38
	Funciones y componentes curriculares	43
2.2.2	Investigaciones sobre comparativa en educación y análisis curricular	47
	Estudios sobre comparativa curricular	47
	Estudios sobre el lugar de la literatura en diversos currículos	52
2.2.3	Sobre la noción de competencia	63
	La noción de competencia: su historia y sus rasgos principales	64

	La noción de competencia en los nuevos currículos escolares	68
	La competencia literaria	71
3	Diseño general de la investigación	75
3.1	Líneas, objetivos y preguntas de la investigación	75
3.1.1	Líneas de la investigación	75
3.1.2	Objetivos de la investigación	77
3.1.3	Preguntas de investigación	78
3.2	Marco metodológico	79
3.2.1	La didáctica	80
	Tipo de metodología utilizada	80
	Instrumentos de recogida de datos	81
	Métodos de organización y análisis de la información	82
3.2.2	Los currículos	83
	Tipo de metodología utilizada	83
	Instrumentos de recogida de datos	84
	Métodos de organización y análisis de la información	86
4	La didáctica. ¿Qué líneas de avance en el aprendizaje literario propone la didáctica de la literatura?	91
4.1	El lector como centro del debate y el acceso directo a las obras literarias	93
4.1.1	La figura del lector como eje de las prácticas literarias	93
4.1.2	La importancia del acceso a las obras literarias	96
4.2	La ampliación y diversificación del corpus de lecturas	98
4.2.1	Más allá del manual o del libro de texto	99
4.2.2	La literatura infantil y juvenil. Los álbumes	101
4.2.3	Los libros que entablan un diálogo con la cultura	104
4.2.4	Hacia la construcción de un corpus amplio y funcional	107
4.3	El ofrecimiento de un tiempo y un espacio para la literatura	112
4.3.1	Los espacios posibles para la lectura literaria	112
4.3.2	La programación de diversos tiempos y tipos de lectura	116
	La lectura optativa o el tiempo propio	117
	La lectura guiada o el tiempo y el sentido compartidos	121
4.4	La construcción y fortalecimiento de comunidades interpretativas	129
4.4.1	Compartir la oralidad	130

	Poesía, teatro, narración oral y lectura en voz alta	130
	Las discusiones literarias	133
4.4.2	Compartir la escritura	137
	Escribir conjuntamente de la mano del maestro . .	139
	Leer en comunidad la propia escritura	142
4.5	La incorporación y reflexión sobre el lenguaje	146
4.5.1	La exploración de la palabra, de sus recursos y efectos estéticos	146
4.5.2	La apropiación del metalenguaje literario	150
4.6	La importancia de la puesta en relación	153
4.6.1	La “textoteca interna” o el reconocimiento de las propias lecturas	153
4.6.2	El establecimiento de redes o constelaciones literarias	156
4.6.3	Las nuevas formas de circulación social de la literatura	161
4.7	La cosecha: conocimientos y prácticas que se desprenden de la investigación didáctica	164
5	Los currículos. ¿Qué legislan las administraciones educativas sobre la enseñanza literaria?	173
5.1	Introducción a los análisis curriculares	173
5.2	La organización de la educación primaria en los distintos países	179
5.2.1	La educación primaria en España y Cataluña	179
5.2.2	La educación primaria en Francia	184
5.2.3	La educación primaria en Inglaterra	189
5.2.4	La educación primaria en Quebec, Canadá	192
5.2.5	Aspectos relevados en la organización educativa de los distintos países	197
5.3	El lugar y los modos de concebir la literatura en los programas	202
5.3.1	La literatura en los diseños de España y Cataluña . .	202
	Estructuración del área	202
	Objetivos de la educación literaria	204
	Concepción de la literatura	206
5.3.2	La literatura en los diseños de Francia	208
	Estructuración del área	208
	Objetivos de la educación literaria	210
	Concepción de la literatura	216
5.3.3	La literatura en los diseños de Inglaterra	219

	Estructuración del área	219
	Objetivos de la educación literaria	220
	Concepción de la literatura	223
5.3.4	La literatura en los diseños de Quebec	225
	Estructuración del área	225
	Objetivos de la educación literaria	229
	Concepción de la literatura	231
5.3.5	Consideraciones generales sobre el lugar y definición de la literatura en los programas	234
	Bases, estructura y tiempo destinado al área	234
	Objetivos de la educación literaria	235
	Concepción de la literatura	238
5.4	Los conocimientos y la progresión de los aprendizajes literarios	242
5.4.1	Los conocimientos literarios en los diseños de Es- paña y Cataluña	243
	Los saberes literarios presentes en el programa hispanico	243
	Los saberes literarios estipulados por la adminis- tración catalana	250
5.4.2	Los conocimientos literarios en los programas franceses	256
	Los saberes literarios señalados por el diseño de Francia 2002	256
	Los saberes literarios determinados por el currícu- lo de Francia 2008	263
5.4.3	Los conocimientos literarios en el currículo inglés	267
5.4.4	Los conocimientos literarios en los diseños de Quebec	272
	Los saberes literarios presentes en el programa de <i>Francés, lengua de enseñanza</i>	272
	Los saberes literarios señalados en la asignatura de <i>ELA</i>	278
5.4.5	Aspectos generales a destacar sobre los conocimien- tos literarios	283
	Los modos de estructurar los contenidos	284
	Los aprendizajes literarios presentes en los currículos	284
	Los criterios de progresión establecidos por los diseños	287
	Las orientaciones generales de los programas	289
5.5	El corpus establecido en los programas	293

5.5.1	El corpus seleccionado en España y Cataluña	293
	Corpus seleccionado. España	293
	Corpus seleccionado. Cataluña	296
5.5.2	El corpus seleccionado en Francia	299
5.5.3	El corpus seleccionado en Inglaterra	306
5.5.4	El corpus seleccionado en Quebec	312
	Corpus. <i>Francés, lengua de enseñanza</i>	312
	Corpus. <i>English Language Arts</i>	315
5.5.5	Similitudes y diferencias entre los programas en relación con el corpus	317
	Nivel de prescripción de los textos	317
	Tipo de corpus privilegiado	318
	Criterios de organización y selección de los textos	319
5.6	Los tipos de acercamiento al fenómeno literario	323
5.6.1	Los modos de aproximación en España y Cataluña	323
	Los tipos de acercamientos en España	323
	Los tipos de acercamientos en Cataluña	328
5.6.2	Los modos de aproximación en Francia	334
	Los tipos de acercamientos en Francia 2002	334
	Los tipos de acercamientos en Francia 2008	343
5.6.3	Los modos de aproximación en Inglaterra	349
5.6.4	Los modos de aproximación en Quebec	355
	Los tipos de acercamientos en <i>Francés, lengua de enseñanza</i>	355
	Los tipos de acercamientos en <i>English Language Arts</i>	360
5.6.5	Similitudes y diferencias entre los países en relación con los modos de aproximación a la literatura	366
5.7	Conclusiones del análisis curricular. Conocimientos y prácticas estipulados por las administraciones educativas	373
6	Un camino a seguir. La relación didáctica-curriculo o la planificación de un mapa de aprendizajes y prácticas literarias	381
6.1	Las vinculaciones entre didáctica y currículum	382
6.1.1	La dimensión afectiva	383
6.1.2	La dimensión sociocultural	384
6.1.3	La dimensión cognitiva	386

6.1.4	La dimensión estético-lingüística	387
6.1.5	La dimensión ético-filosófica	389
6.1.6	Los aprendizajes literarios y su presencia en los programas	390
6.2	Las dimensiones literarias. Una propuesta de síntesis	393
6.2.1	La literatura como espacio personal	395
6.2.2	La literatura como objeto material	398
6.2.3	La literatura como sistema de producción y de circulación cultural	402
6.2.4	La literatura como producción artística hecha de lenguajes	406
6.2.5	La literatura como construcción de mundos posibles	409
6.2.6	La literatura como formalización de los modos de representar la experiencia	412
6.2.7	La literatura como ámbito donde se juegan valores e ideologías	415
6.2.8	La literatura como práctica social	419
6.2.9	La literatura como diálogo entre textos literarios y culturales	422
6.2.10	La literatura como actividad que pone en juego un proceso interpretativo	425
6.3	Conclusiones de la vinculación y propuesta	439
7	Conclusiones	443
7.1	¿Qué líneas de avance en el aprendizaje literario propone la didáctica de la literatura?	444
7.2	¿Qué legislan las administraciones educativas?	445
7.3	¿Cómo se vincula el discurso didáctico y el curricular sobre los aprendizajes y prácticas susceptibles de hacer progresar los saberes literarios de los niños?	448
7.4	Las dimensiones literarias: nuestra propuesta	450
	Referencias	455

Capítulo 1

Introducción

Como supongo les habrá pasado a muchos investigadores en algún momento de su recorrido profesional, el trabajo de tesis en ocasiones me ha llevado a preguntarme con ahínco –y a veces casi hasta con desesperación– “¿por qué he decidido embarcarme en este proyecto?, ¿qué es lo que me ha impulsado a realizar este trabajo?”.

En un intento por responder a estos interrogantes, comencé a buscar las raíces u orígenes de mi interés por el tema escogido –los conocimientos literarios y los modos de abordar el aprendizaje de la literatura en la escuela– y esto me obligó a remontarme hacia los últimos años como estudiante de Letras, cuando comencé a cursar las didácticas específicas y a sentir que, con ellas, todo el mundo ordenado y previsible de conocimientos filológicos que había construido hasta entonces se tambaleaba bajo mis pies¹.

Fue allí donde descubrí que los procesos de enseñanza y aprendizaje son mucho más complejos de lo que uno imagina, que la *transposición didáctica* –noción que aprendí de la mano de Yves Chevallard (1991) y

¹En relación con esta idea, Ricardo Piglia sostiene que “la carrera de Letras tiende a centrar demasiado [...], provoca la ilusión de que la literatura está clasificada y ordenada” (citado en Lardone y Andruetto, 2008, p. 37), pero cuya clasificación y orden a menudo responden –o respondían, en el caso concreto de mi formación– más a criterios historiográficos, geográficos o a cuestiones propias de la academia que a necesidades de índole práctica, lo que provocaba en general una crisis en los futuros docentes, en quienes se gestaba el sentimiento de no saber cómo responder a las demandas del sistema y a los contextos y requerimientos de los destinatarios de su labor.

que estará para mí siempre asociada a él— conduce a tomar conciencia de que no es lo mismo el conocimiento académico que los saberes enseñados y de que era inmensa nuestra responsabilidad como docentes frente a los cientos de estudiantes que pasarían por nuestras manos y a quienes ofreceríamos —para bien o para mal— una idea de la literatura y de cuáles podrían ser las puertas de acceso a ella.

Posteriormente, el trabajo como profesora me obligó a enfrentarme a viejos fantasmas de mi propia escolarización, a desaprender antiguas rutinas y modos de hacer y a intentar junto a mis alumnos reservar un tiempo y un espacio para lo literario: un espacio concreto y un tiempo diario. Así, realizamos intercambios y presentaciones colectivas de sus libros favoritos, dramatizaciones y juegos a partir de lo leído o como modo de entrada a los textos literarios, lecturas silenciosas y en voz alta, discusiones —a veces acaloradas— sobre los textos y sus formas de acceso a estos, selecciones y antologías de poesía, teatro o relato breve realizadas en equipos, proyectos de escritura literaria, entre otras actividades.

Sin embargo, recuerdo que durante ese tiempo muchas veces sentía que, a diferencia del ámbito lingüístico donde todo parecía más claro (al menos en los documentos y planes oficiales), el campo de lo literario se asemejaba a una escena sombría, nebulosa, en la que —como un ciego— parecía guiarme más por la intuición y por los sentidos que por un conocimiento claro de lo que era indispensable que los niños conocieran y vivenciaran sobre el fenómeno literario. Como al perseguidor de Cortázar (1993), me quedaba siempre esa sensación extraña de intuir que algo estaba allí, del otro lado, pero que era algo que no alcanzaba a precisar, pues no podía explicar a ciencia cierta qué constituía lo imprescindible en este tipo de formación, cómo construir ese camino y hasta dónde llegar en el proceso de aprendizaje literario.

El Plan de Lectura marcó entonces un hito en mi historia (y en la historia de la búsqueda que aquí relato) en la medida en que me permitió contar con el tiempo y con el espacio necesarios para reflexionar sobre la importancia de la literatura como una forma de conocimiento y como una experiencia que no puede quedar reservada tan solo a quienes han tenido la dicha de encontrarla en el camino (casi siempre de la mano de algún buen mediador), sino que ha de ser asumida como responsabilidad propia de la institución escolar, en tanto y en cuanto “es la escuela el espacio donde se consolidan representaciones duraderas sobre la literatura

para variados y numerosos grupos” (Bombini, 2001, p. 28 y 29)².

Estos planteos fueron consolidándose a partir del intercambio y de la discusión con un grupo de personas interesadas en los aspectos didácticos de la literatura; pude compartir con ellas nuevas formas de pensar y de abordar lo literario en la escuela y tuve la oportunidad de llevar a la *praxis* varias de estas propuestas. La experiencia del Plan me proporcionó así una formación teórica (a partir de las lecturas y discusiones realizadas en el equipo), formación que se alimentaba también desde la práctica, basada en la acción, en la observación y en la escucha de los diferentes actores del ámbito escolar.

El acercamiento a diferentes instituciones con proyectos y condiciones muy disímiles entre sí permitió además el descubrimiento de preocupaciones comunes por parte de los docentes, quienes en los distintos contextos de formación y práctica parecían formularse siempre el mismo interrogante: ¿qué hacer con la literatura en la escuela?

Aunque algunos docentes se reconocieran lectores asiduos (y muchos otros no tanto, o no de lo que se espera habitualmente desde el canon tradicional), la literatura era vista en los mejores casos como un coto de caza estrecho, como un espacio privado de descubrimiento difícilmente trasladable como tal al ámbito escolar. Y aparecía nuevamente la pregunta con otra investidura: ¿cómo abordar la literatura en el contexto educativo?, ¿qué “enseñar” o, mejor dicho, en qué aspectos incidir o ayudar a que los estudiantes aprendan sobre la literatura y cómo hacerlo?

Varios años después, en Barcelona, y ya trabajando con el grupo GRETEL –otro espacio rico de crecimiento e intercambio de perspectivas sobre el aprendizaje literario–, me reencontré una tarde con esta pregunta. Estaba entre las páginas de *Andar entre libros* de Teresa Colomer, quien formulaba claramente el problema al sostener que:

²Esta misma idea es defendida por diversos autores, entre los que destacamos a Ceserani (1992), y más cerca en el tiempo a Lluch (2001), quien plantea que la escuela no puede desentenderse de su relevante papel, junto con la familia, en el conocimiento y promoción de la cultura literaria de los niños y jóvenes, y a Simard, Dufays, Dolz y Garcia-Debanc (2010), quienes sostienen que “la escuela representa una institución irremplazable para facilitar el acceso del mayor número posible a la cultura literaria” (2010, p. 86).

...nos hallamos aún lejos de establecer cuáles son las competencias literarias y qué clase de conocimientos e información necesita un lector común para alcanzar una capacidad interpretativa aceptable con respecto a las expectativas de la escuela obligatoria. Esta falta de definición hace muy difícil determinar los objetivos concretos de cada etapa escolar y muchos autores, e incluso las formulaciones oficiales de los *curricula* escolares, se limitan a enunciar las finalidades más generales e indiscutibles, insisten más en el *cómo* que en el *qué*³ o acumulan enfoques nuevos y antiguos sin orden ni concierto.

Clarificar los contenidos ayudaría a superar la disyuntiva entre leer y saber literatura... (2005a, p. 51 y 52).

Fue entonces cuando supe, aún sin saberlo todavía, que ese interrogante que aparecía allí condensado, ese que volvía una y otra vez y que se había ido gestando a lo largo del tiempo y de los diferentes espacios recorridos, sería la pregunta fundante de la investigación que ahora presento, pregunta que podría ser enunciada de la siguiente manera:

¿Qué conocimientos literarios y qué tipos de actuaciones permiten a los niños progresar en la construcción de la competencia literaria?

Me interesaba ofrecer una respuesta a este interrogante para colaborar así en esa definición de los saberes y de las prácticas que posibilitan a los lectores avanzar en el conocimiento y disfrute de los textos literarios, y progresar en la interpretación de lo leído en la diversidad de medios que actualmente los rodea. Para ello decidí realizar un trabajo contrastivo que interrelacionara dos planos distintos pero complementarios:

- el nivel de la *didáctica de la literatura*, a partir de la revisión y síntesis de los postulados formulados por los investigadores de este campo;
- el *plano curricular*, mediante la comparativa internacional sobre el lugar brindado a la literatura en siete diseños correspondientes al período de la educación primaria⁴.

³Las cursivas pertenecen al original.

⁴Cabe aclarar que a lo largo del trabajo utilizamos indistintamente los términos

Los dos planos mencionados –didáctica y currículum– se explicitan y se vinculan también en los propósitos u objetivos que guiaron el trabajo de investigación:

- En primer lugar, conocer y sintetizar los aportes realizados por las investigaciones en didáctica de la literatura sobre aquellos conocimientos y prácticas que parecen deseables para la educación literaria de los lectores.
- En segundo lugar, describir y comparar los contenidos y prácticas literarias propuestos en los siete currículos de educación primaria seleccionados para este estudio: el diseño de la Administración nacional española (2006-2007) y de la Administración de la Generalitat de Catalunya (2009), los currículos de Quebec (tanto el de *Francés, lengua de enseñanza* (2006) como el de *English Language Arts (ELA)* (2001), los currículos de Francia (2002; 2008) y el de Inglaterra (1999)⁵.
- En tercer lugar, poner en relación los aportes de la didáctica de la literatura con los planteamientos que emergen del análisis curricular, con el fin de observar qué aportaciones de la primera han sido retomados por los diseños educativos y forman parte ya de su discurso, y proponer así una ruta –o algunos mojones en el camino– que incluya conocimientos más precisos sobre los saberes y las prácticas que contribuyen en la educación literaria de los estudiantes, que colaboran en la consolidación de sus hábitos lectores y en el desa-

“legislaciones educativas”, “diseños”, “programas”, “programaciones”, “textos oficiales”, “currículos” o *curricula* para referirnos a los documentos publicados por las administraciones educativas que tienen como fin regular los modos de organización de la enseñanza.

⁵A pesar de la fecha, que en relación a los demás diseños (todos posteriores al año 2000) parece lejana, cabe aclarar que el *National Curriculum* de 1999 constituye aún el plan actual de educación de Inglaterra. Hemos revisado atentamente el programa que aparece en la página web del ministerio con fecha del 25 de noviembre de 2011 (<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary>) y se corresponde punto por punto con la versión impresa de 1999. No obstante, para el análisis utilizamos también el documento denominado *Primary Framework for literacy and mathematics* (2006) en el que se ofrecen lineamientos específicos en relación con la enseñanza de la lengua, la literatura y las matemáticas. Se prevé la publicación y difusión un nuevo currículum para el curso 2013-2014.

rrollo de una actitud interpretativa que los haga sentirse invitados a adentrarse en las sendas literarias más allá de la escuela obligatoria.

Estos tres ejes –las líneas de avance que formula la didáctica de la literatura, los conocimientos y prácticas prescritos desde las programaciones educativas de diversos ámbitos, y su puesta en relación y posterior propuesta– constituyen el núcleo del trabajo emprendido, el cual está estructurado como se explica en las siguientes líneas.

En primer lugar (Cap. 2, p. 11), se presenta el **marco teórico** en el que se inscribe el trabajo llevado a cabo. Este se encuentra organizado en dos partes, correspondientes a las dos áreas de estudio en las que se enmarca esta investigación: la didáctica de la literatura y las investigaciones realizadas en torno a los currículos y, especialmente, aquellas relativas al análisis del área de Lengua y Literatura en el marco nacional e internacional.

La primera sección del marco teórico invita al lector a revisar la *evolución de la enseñanza literaria*. Se realiza allí, en primer lugar, un repaso histórico sobre los modos de entender y de enseñar la literatura, desde sus antecedentes retóricos, pasando por el romanticismo, caracterizado por la formación de los estados nacionales y la conformación del área de Literatura, que comienza a ser considerada específicamente, hasta las investigaciones desarrolladas por el formalismo y por el estructuralismo que, aunque corrientes propias de la crítica literaria y no de la didáctica, tuvieron fuertes implicaciones en el ámbito escolar. En un segundo apartado se desarrollan los estudios que, desde una perspectiva socio-educativa centrada en el aprendiz (Bruner, 1991; Cole y Means, 1986; Vygotski, 2003; Wallon, Piaget y Osterrieth, 1976) y desde un enfoque literario centrado en el lector (a partir de los aportes realizados por la Estética de la Recepción y por la Teoría de las Respuestas Lectoras), contribuyen al desarrollo de lo que actualmente consideramos la educación literaria.

La segunda parte del marco teórico se propone revisar algunas *investigaciones vinculadas con la cuestión del currículo y de la comparativa curricular*. En esta sección se intenta, en primer lugar, definir y explicitar las funciones y componentes principales de los diseños educativos. A continuación, se exponen algunos estudios sobre comparativa en educación y comparativa curricular, enfatizando en aquellas investigaciones

que analizan el lugar otorgado a la literatura en los diseños de distintas administraciones escolares. Posteriormente, y a partir de los estudios llevados a cabo en el área, se realiza un intento de clarificar la noción de competencia, en la medida en que esta se ha transformado en el eje a partir del cual se estructura la mayor parte de los *curricula* seleccionados para el análisis. Para ello se realiza un repaso histórico del término atendiendo a los matices que adquiere en los diversos contextos de utilización y se describen algunos de sus rasgos más importantes y algunas de las críticas que ha recibido. Finalmente se aborda también en breves líneas la idea de competencia literaria, por tratarse de un concepto que resulta central en la investigación desarrollada.

El siguiente capítulo presenta el **diseño general de la investigación** (Cap. 3, p. 75), donde se desarrollan las líneas de estudio, los objetivos a alcanzar y las preguntas que guían el presente trabajo y se expone, además, el tipo de metodología puesta en juego, que responde en general a las de corte cualitativo-interpretativo. No obstante, como se ha utilizado un método distinto para el estudio referente al lugar de la literatura en la didáctica y para aquel relativo al espacio brindado al fenómeno literario en las legislaciones educativas, diferenciamos en este capítulo ambos modos de abordaje, estableciendo una sección correspondiente a cada uno de estos tipos de análisis.

A continuación desarrollamos cada una de las tres partes en las que se estructura la investigación, que buscan responder a los propósitos del trabajo y que se corresponden con los tres capítulos siguientes:

- I. La didáctica. ¿Qué líneas de avance en el aprendizaje literario propone la didáctica de la literatura?
- II. Los currículos. ¿Qué legislan las administraciones educativas sobre la enseñanza literaria?
- III. Un camino a seguir. La relación didáctica-currículo o la planificación de un mapa de aprendizajes y prácticas literarias.

En la **primera parte** (Cap. 4, p. 91), se presentan y desarrollan las que consideramos como las principales aportaciones realizadas por la didáctica de la literatura durante las últimas décadas, aportes que colaboran en el esclarecimiento sobre los tipos de conocimientos y de prácticas

literarias deseables para la educación literaria de las nuevas generaciones. Estos últimos son sintetizados en el cuadro que cierra el capítulo cuarto, en el que se despliegan a partir del análisis cinco dimensiones del fenómeno literario.

La **segunda parte** del trabajo (Cap. 5, p. 173) ofrece un panorama contrastado en el que se describen y analizan las programaciones curriculares relativas al área de lengua y literatura en el nivel primario de diversas regiones occidentales: las legislaciones educativas publicadas por el gobierno quebequense, tanto en *Francés, lengua de enseñanza* (2006) como en *ELA* (2001); aquellas llevadas a cabo por el gobierno de España (2006-2007); las prescripciones específicas de la comunidad catalana (2009), los planes de estudio galos (2002, 2008) y el *National Curriculum* inglés (1999, 2006), con el fin de establecer una mirada comparativa sobre los diversos modos de abordar los aprendizajes literarios en el marco escolar. Así, luego de presentar los modos en que se organiza la educación primaria en los diferentes países, procedemos al análisis de cinco variables que incluyen:

- los *modos en que se estructura* el estudio de la literatura y los *objetivos* de su aprendizaje en los distintos programas;
- la *noción de literatura* construida o esbozada explícitamente o no en los *curricula*;
- los *conocimientos literarios* propuestos por cada uno de los currículos estudiados⁶;
- el *corpus* escogido y los *criterios de selección* que parecen predominar en cada diseño;
- los *modos de aproximación a la literatura* privilegiados por las diferentes legislaciones educativas.

Los resultados del análisis de las variables señaladas son expuestos en las distintas secciones del capítulo y se sintetizan mediante gráficos

⁶Cabe aclarar que a lo largo del texto utilizamos los vocablos “conocimientos” y “saberes” de manera indistinta, con el fin de evitar la reiteración de un mismo término.

que sirven como cierre a cada una de estas secciones. Por último, en las conclusiones del estudio sobre los currículos se establece un resumen que pretende ofrecer un panorama general acerca de los modos de abordar el estudio de la literatura en cada una de las regiones consideradas.

A partir de la puesta en relación de los aportes realizados por la didáctica y de las prescripciones en materia literaria estipuladas por las distintas administraciones educativas, la **tercera parte** del trabajo (Cap. 6, p. 381) presenta una propuesta de concreción de aprendizajes y dispositivos pedagógicos que intenta colaborar en la delimitación de los diversos aspectos que hacen a la competencia literaria.

Las **conclusiones** (Cap. 7, p. 443) ofrecen una síntesis de los resultados obtenidos en la investigación y de las aportaciones que esta realiza al campo de la didáctica y proponen algunas líneas a partir de las cuales podría profundizarse en estudios posteriores.

Por último, se incluyen las **referencias bibliográficas** del trabajo, donde el lector podrá hallar la relación de la documentación didáctica y curricular seleccionada para la realización del proyecto.

Más allá de constituir un requisito ineludible para la obtención del doctorado, este trabajo ha supuesto un camino largo (y muchas veces difícil), pero también gozoso, pues ha implicado ahondar, de otro modo, en esa relación entrañable que muchos mantenemos con la literatura. Así, el objetivo último de nuestro estudio fue intentar conocer a fondo los distintos hilos con los que se teje la trama de lo literario, con el fin de esbozar un itinerario de aprendizajes específicos para la educación de los lectores.

Esperamos que esta investigación pueda entonces contribuir al debate sobre los saberes y las prácticas involucrados en la formación literaria y ayude a los docentes –y a todos los que trabajamos en este campo– a reflexionar sobre la complejidad de la literatura, pero también sobre su inmenso potencial para la educación humana.

Capítulo 2

Marco teórico

2.1. Un repaso histórico a los modos de entender y de enseñar la literatura

...es necesario profundizar el análisis crítico tanto del modo en que ha sido [abordada] la literatura en la educación tradicional como de las potencialidades educativas de los textos literarios en una formación moderna.
Remo Ceserani (1992, p. 91)

Numerosos estudios (Colomer, 1996a, 1996b; González Nieto, 1992; Jover, 2007; Núñez, 1994, 2001; Sardi, 2010, entre otros), han indagado en las diversas funciones desempeñadas por la literatura en los distintos momentos de la historia educativa, como respuesta a las transformaciones socio-históricas y a las demandas que la sociedad realiza a la institución escolar y, especialmente, a la literatura, en la medida en que esta “se sitúa en el campo de la representación social, [manifiesta] y configura valores e ideología, y participa en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción del imaginario colectivo” (Colomer, 1996a, p. 123).

Podemos afirmar entonces que la enseñanza de la literatura es, tal como diría Genette, “una realidad histórica que nunca ha sido transpa-

rente ni pasiva” (1992, p. 18), sino que responde a la idea de persona y de sociedad que quiere conformar y transmitir una cultura en un momento determinado.

Realizamos en las siguientes líneas una exposición breve de algunos de los modelos más importantes en la historia de la enseñanza literaria, e intentamos revisar en cada uno de ellos el contexto en el que surge, la función que cumplen los textos, el rol asignado a los lectores y la finalidad que persigue la enseñanza de la literatura.

Dividiremos este repaso histórico en dos secciones. En primer lugar, abordaremos los aspectos relativos a los antecedentes y a la conformación del campo de la enseñanza de la literatura, que culmina en el siglo XIX de la mano del historicismo y que luego se transforma radicalmente a partir de los aportes formalistas y estructuralistas. En un segundo momento, describiremos de manera sintética los cambios que provoca la eclosión de los años '70 y las modificaciones que supone en lo que se refiere a la conformación del actual campo, entendido como educación literaria.

2.1.1. La enseñanza de la literatura. Antecedentes y conformación del campo

Aunque la enseñanza literaria se configura como asignatura solo a partir del siglo XIX, en estas páginas describiremos, como antecedentes, la función de los textos de la literatura clásica en los estudios retóricos, indagaremos luego en el contexto en el que nace como materia escolar –junto con el surgimiento de los estados nacionales– y, posteriormente, revisaremos el tipo de estudios literarios que proponen las corrientes estructuralistas y formalistas, centradas en el análisis del texto.

La retórica: los textos clásicos como modelo discursivo

La disciplina denominada retórica nace en la Grecia clásica y se extiende ampliamente en el campo de la enseñanza occidental hasta el siglo XIX. No obstante, aunque en su origen constituye una “ciencia del discurso entendido como acto global de comunicación” (Pozuelo Yvancos, 1988, p. 14) –ciencia cuya función primordial era preparar a los oradores para su desempeño en los foros griegos–, el advenimiento del Imperio y

la consiguiente crisis del Senado, junto con la simplificación que fue sufriendo posteriormente en la difusión escolar, constituyen las principales causas que provocaron que, poco a poco, fueran dejándose de lado los diversos dominios del estudio retórico –como la *inventio* o la *dispositio*, por ejemplo– para poner el énfasis solo en las cuestiones estilísticas, propias del ámbito de la *elocutio*. La retórica clásica, mucho más amplia en su origen, fue así transformada en un estudio centrado en la *elocutio*, vigente en la educación hasta el siglo XIX.

De acuerdo con Genette (1992), en los siglos XVIII y XIX ya encontramos una retórica de carácter declarado, explícito, que toma los textos sagrados y los grandes escritos de las literaturas clásicas no solo como textos de lectura y material de estudio, sino también –y sobre todo– como modelos que han de ser imitados por los estudiantes en sus trabajos de escritura. Así, “el estudio de la literatura se prolonga espontáneamente en un aprendizaje del arte de escribir” (1992, p. 19). Lo que se pretende entonces con este tipo de enseñanza es que el alumno aprenda a expresarse “a la manera de...”, que sepa –a partir de una idea aislada– cómo darle cuerpo, forma, cómo convertir un argumento en un texto elaborado, apelando para ello a los recursos retóricos y a los modelos de lectura y escritura que constituyen las Sagradas Escrituras y los clásicos de la literatura grecolatina.

Durante este período, los textos literarios son entonces considerados fundamentales en la educación de las jóvenes generaciones, pues conforman para los estudiantes la base para el estudio de las reglas discursivas, los modelos a imitar en sus prácticas individuales y la cantera de frases a utilizar en sus citas, además de constituir los referentes compartidos a los que apelan en sus discursos y escritos. Los modelos y recursos retóricos que ofrece la literatura proporcionan así las principales herramientas discursivas y suponen un aprendizaje insoslayable para el desempeño de funciones como las de escribientes o notarios, especialmente en aquellas profesiones en las que se requiere la elaboración de textos de carácter persuasivo, como por ejemplo la carrera política o eclesiástica (Cfr. Colomer, 1996a, 1996b; Jover, 2007).

Con el auge del Romanticismo, la retórica va perdiendo terreno y es deslegitimada por los nuevos poderes, que la asocian a la Iglesia y, con ella, a una orientación ya caduca de la educación (Cfr. Plantin, 2004). Entre las críticas que se realizan a esta disciplina se menciona el hecho de

que puede disfrazar la verdad mediante un buen manejo del discurso, o la ausencia de incentivos que ofrece para la elaboración de ideas propias, pues se trata de una escritura de tipo imitativo o a partir de argumentos ya dados. En la España del siglo XIX, la retórica se rechaza también “por su sabor escolástico, por sus omisiones en torno a la poesía, por las traducciones deslustradas de los originales, etc.” (Núñez, 2001, p. 25). Estos y otros ataques acaban por desplazar la retórica como eje de la educación, en una nueva sociedad en la que ya no se pretende que la lectura sea una cuestión de élite, cuya función es formar literatos u oradores, sino un poder y un medio para la expresión de los ciudadanos de las naciones emergentes.

El romanticismo o los fragmentos de la historia literaria

Tal como afirman Vattimo (1994) o Foucault (2001)¹, el siglo XIX puede denominarse la “época de la historia” (Vattimo, 1994, p. 11), pues durante este período la mirada historicista se configura como el camino a través del cual pueden estudiarse todas las ramas de la actividad humana. Es en este siglo cuando se instauran los estados nacionales y, con ellos, una nueva visión de la educación y de la función que cumplirá la literatura en la institución escolar. Esta perspectiva, que luego pasará a llamarse en los estudios literarios “modelo historicista”, persigue el objetivo de formar, ya no a eruditos miembros de sectores privilegiados de la sociedad, sino a todos los ciudadanos que conforman la nueva nación².

La escuela se concibe, para el modelo nacionalista, como “una pieza maestra dentro de este dispositivo. En ella se aprende no solamente la lengua, la historia o la geografía de la nación, sino también cuál es el ser y el pensamiento nacional” (Thiesse, 1999, p. 237)³ y eso se logra, sobre

¹En *Las palabras y las cosas*, este autor describe minuciosamente el decisivo rol que juega la historia en los diversos ámbitos del saber durante todo el siglo XIX (Cfr. Foucault, 2001).

²No obstante, en la España de mediados de siglo XIX, existe igualmente una disposición jerárquica del sistema educativo, que es concebido como servicio pero al mismo tiempo como arma de poder, según la cual la escolarización primaria debe ofrecer solo conocimientos rudimentarios pues se dirige a las masas populares, mientras que los institutos, destinados a las clases medias, han de brindar saberes más específicos, y más aún las universidades, destinadas a las clases altas de la sociedad (Cfr. Núñez, 2001, p. 54-55).

³Excepto que se indique lo contrario, esta y las demás traducciones de los originales

todo, a través de los textos literarios.

Historia y literatura van entonces de la mano, cumplen un papel primordial en la escuela y poseen una clara función simbólica y cultural: dar a conocer a los habitantes del país el patrimonio de textos y de autores que configuran el panteón nacional. Mediante una cuidada selección de biografías de próceres y de autores literarios, a través de obras y relatos morales –diferenciados por el sexo de los alumnos, según plantea Jover (2007)–, y de una historia construida a partir de fragmentos o hitos culturales, la institución escolar pretende no solo alfabetizar sino también concientizar a los estudiantes de su pertenencia al estado, suscitar en ellos una adhesión intelectual y espiritual a la idea romántica de nación.

La literatura se constituye en este período como una disciplina autónoma, diferente del resto de los estudios y, como puede observarse, su enseñanza

de acuerdo con el modelo ochocentista, coincide con la historia de la literatura, basada en el desarrollo lineal de un sistema literario que selecciona los “grandes autores” y las “grandes obras”, sobre los cuales se acumulan nociones y juicios críticos que componen el “saber” que es necesario alcanzar o al cual se ha de hacer referencia. Este tipo de formación [...] va asociado al manual de historia de la literatura y a la antología, como instrumentos didácticos, y a una gramática de la lengua nacional, cuyos ejemplos son todos extraídos de textos literarios (Bertoni del Guercio, 1992, p. 88).

La literatura adquiere así un rol fundamental en la medida en que “es presentada como lugar simbólico donde se conservan los tesoros de la lengua nacional y a través de su lectura se puede adquirir el sentimiento patriótico” (Sardi, 2010, p. 32). Los textos literarios sirven entonces, al mismo tiempo, como modelo de lengua, como instrumento de formación identitaria y como cantera de enseñanzas cívicas y morales para los estudiantes, que han de ser todos iguales en tanto ciudadanos de la nación. Esto lleva a un intento de homogeneización por parte de la institución escolar, que conduce asimismo a la uniformidad de los textos escogidos como corpus y a la uniformidad en los modos de lectura: como bien

en otras lenguas son muestras.

señala Sardi (2010), hasta la posición del cuerpo durante el acto de leer se convierte en un asunto reglado, impuesto institucionalmente.

La literatura infantil que se desarrolla y circula en las escuelas españolas a lo largo del siglo XIX manifiesta un carácter marcadamente didáctico-moralizante y en ella parece concebirse la infancia como “una especie de prefiguración de la edad adulta” (Núñez, 2001, p. 77), concepción que deja de lado la formación estética y el desarrollo del gusto por la lectura. Estos aspectos constituirán sin embargo, a finales de siglo, los ejes educativos de un movimiento que busca renovar la educación: la *Institución Libre de Enseñanza*. Este movimiento innovador defiende la continuidad entre los niveles de enseñanza y la estrecha vinculación que ha de existir entre la familia y la escuela, y aboga por la educación artística de los niños en un momento en el que las bellas artes no eran incluidas en los programas de primaria, pues no se consideraban indispensables para esta etapa. La educación literaria se incluye dentro de este programa con la finalidad de desarrollar la cultura estética e intelectual de los alumnos y, para ello, se propugna una selección cuidada de textos literarios, entre los que se incluyen juegos lingüísticos, cantos tradicionales y cuentos populares, corpus que nada tiene que ver con el que se impone oficialmente en las aulas españolas de ese momento. En cuanto a las prácticas, los institucionistas rechazan los ejercicios mecánicos de deletreo y silabeo habituales en los primeros años de escolaridad y privilegian la enseñanza a partir del método global de lectura de palabras, a partir de tareas de comprensión e interpretación de textos y de la utilización del juego como núcleo de las actividades propuestas, un juego que se entiende como motor para la creación personal y colectiva (Cfr. Huizinga, 2007; Winnicott, 1986).

Las bibliotecas populares también cumplen un rol fundamental en la renovación de las prácticas literarias: como sostiene Lyons (2011), estas prácticas se vuelven más libres a partir del ingreso al mundo de la lectura de nuevos sectores de la sociedad como los niños, los obreros o las mujeres, grupos de lectores particulares que buscan seleccionar su propio corpus de textos y escoger sus modos específicos de acceso a la lectura, más allá de aquellos estipulados por gobiernos e instituciones. En España, sin embargo, a causa de la escasez de medios y de la falta de instalaciones bibliotecarias suficientes para toda la población, el discurso que privilegia la lectura de obras completas y el acceso directo de los lectores a las obras

no se difunde hasta principios del siglo XX, momento en el que la red de bibliotecas (especialmente en la comunidad de Cataluña, pionera en este ámbito) comienza a importar discursos y actividades de países cercanos, como por ejemplo Francia (Cfr. Colomer, 1996b).

Los cambios sociales y movimientos de renovación como los mencionados son los que, poco a poco, van minando las bases del modelo historicista, pues evidencian el carácter biográfico y memorista de un tipo de enseñanza que no apunta a la lectura directa de los textos literarios, sino a un aprendizaje histórico basado en el recuerdo de datos sobre autores y corrientes literarias y en la lectura ejemplar de fragmentos seleccionados.

No obstante, y tal como afirma Colomer (1996a; 1996b), este modelo mediante el cual la literatura se instaló en la escuela como una asignatura con un espacio propio ha sido el más duradero y vigente en la historia de la enseñanza literaria: de hecho, pese al surgimiento de nuevas teorías y a los diversos cambios y “actualizaciones” curriculares que estas han supuesto, muchos de aquellos ritos y actividades instaurados en el siglo XIX sobreviven calladamente –aunque con fusiones, matices y nuevos elementos– en las prácticas que observamos a diario en algunas aulas del siglo XXI.

El formalismo y el estructuralismo: teoría y crítica literarias entran en el aula

Rusia, 1920. Las aguas de los estudios literarios comienzan a agitarse a partir de las investigaciones llevadas a cabo por un grupo de jóvenes que luego pasará a la historia con el nombre de “los formalistas rusos”, movimiento que, junto con el estructuralismo, ayudó a instaurar las bases de lo que hoy conocemos como teoría y crítica literarias.

Los integrantes de este movimiento se oponen al estudio o crítica del texto literario a partir de factores externos a él, como podían ser los autoriales o biográficos, propios de la perspectiva historicista, y se proponen estudiar la *literariedad* (Jakobson, 1923 citado en Pozuelo Yvancos, 1988), entendida como la condición que permite que un texto pueda considerarse o ser denominado “literario”. Hallan la respuesta a esta cuestión en la función poética del lenguaje, y en nociones como las de *extrañamiento* y *desautomatización* (Sklövski, 1925 citado en Pozuelo Yvancos, 1998),

con las que intentan explicar la particular naturaleza del fenómeno literario.

Como observamos, los formalistas sostienen que la especificidad del texto literario puede hallarse en el uso particular que hace este del lenguaje y esto los lleva a plantear el estudio de la literatura a partir de sus mecanismos internos, utilizando la lingüística como modelo de análisis.

El estructuralismo francés retoma este *modus operandi*, pues de acuerdo con la definición barthesiana puede entenderse la corriente estructural como un “modo de análisis de los artefactos culturales que se origina en los métodos de la lingüística contemporánea” (Barthes citado en Culler, 1978b, p. 16). La importancia que adquiere la lingüística como modelo metodológico del estructuralismo se debe a que esta nos permite prestar atención a la base convencional de los fenómenos, para no creer que los signos son “naturales”⁴.

En el plano literario, el estructuralismo también rechaza el historicismo propio del paradigma anterior, dentro del cual el texto era concebido como resultado de factores externos a él (biográficos, históricos)⁵, e introduce la idea de relación, con el objetivo de llegar a estudiar las estructuras que subyacen al texto. Para alcanzar esto, propone una vinculación diferente del investigador con el objeto: el texto se trabaja como algo ajeno al sujeto. El rol de la persona que conoce cambia: esta se separa del objeto a conocer, lo objetiva. El estructuralismo, así, rompe epistemológicamente con la estética idealista, que establecía una relación diferente entre el conjunto de textos literarios y el sujeto cognoscente; esta entendía el texto como parte de una intimidad: el autor expresaba vivencias, emociones y el lector crítico reconstruía y repetía estas vivencias. En el paradigma preestructuralista todo tendía a centrarse alrededor del autor, quien era considerado el que imaginaba, el que recibía las grandes intuiciones,

⁴Consideramos que este constituye un importante legado del estructuralismo, ya que nos obliga a estar atentos para analizar las aparentes “naturalizaciones” y nos enseña que lo que se establece como “verdad” es, en realidad, una construcción de la cultura. Puede observarse así la estructura como un orden de relaciones, como una manera de concebir la vinculación del conocimiento con lo “real”. Los órdenes que impone el conocimiento son diferentes de acuerdo al lugar en donde este se construye.

⁵En una entrevista realizada por Pierre Daix, Barthes lo explica con estas palabras: “la historia se había convertido para los intelectuales [de la época] en una especie de gran super-yo vacío, a la que se quería y se necesitaba, no digamos negar, pero al menos licenciar provisoriamente” (1969, p. 85).

mientras que el texto como tal, la figura del lector o la alusión a los contextos de producción o recepción del texto quedaban desdibujados o directamente “borrados” del mapa literario.

En el paradigma estructuralista, por el contrario, todo se concentra en el *texto* y este se transforma así en un ente autogenerado y autogenerativo. De esta manera, por el principio del autotelismo, el texto se agota en sí mismo. Se busca la cientificidad de los procedimientos y, para lograrla, se descubre la necesidad de actuar con rigor metodológico, estableciendo modelos de análisis. La base de estos modelos es, de acuerdo con Saussure (1945), el principio de la sincronía: en este observamos un interés por el estudio de los textos en un momento determinado, no como consecuencia de otra cosa sino en sí mismos.

Observamos así cómo el paradigma estructural rompe con la concepción de un objeto dependiente de otras disciplinas. Esta corriente teórica persigue la finalidad de estructurar el objeto, estableciendo una ciencia del lenguaje y afirmando su autonomía. Los estudios lingüísticos y los estudios literarios adquieren en esta instancia una base sólida, fundan su campo, definen claramente su objeto y su función. De esta manera, se promueve el estudio científico del lenguaje y de los fenómenos literarios como estructuras, organizadas a partir de la relación entre distintos niveles. Para dar cuenta del sistema, se establecen procedimientos con el fin de “distinguir diversas instancias de descripción y situar estas instancias en una perspectiva jerárquica (integradora)” (Barthes, 1985, p. 73).

Las ideas defendidas y difundidas por los movimientos formalista y estructuralista entran al ámbito escolar a finales de la década del ‘60, cuando ya ha caído en descrédito el modelo educativo basado en la literatura como eje de la enseñanza. La educación humanística, ya en crisis, es reemplazada por una formación que privilegia la mirada científica, “en una sociedad donde la selección de las élites pasaba a manos de la ciencia y la tecnología y donde la transmisión ideológica y de modelos de conducta hallaba un poderoso canal en el desarrollo de los *mass-media*”⁶ (Colomer, 1996a, p. 125).

En este panorama, la literatura pasa a considerarse, fuera de la escuela, como una más dentro de las posibilidades de ocio que ofrece la nueva sociedad y, dentro de la institución, ya no se configura como eje

⁶La cursiva pertenece al original.

del trabajo, sino que la lengua es ahora la que adquiere un papel protagonista. Se abandona así la lectura de obras completas y, a partir del modelo lingüístico, se instituye como actividad primordial en las aulas el análisis estructural y el comentario de texto (Cfr. Lázaro Carreter y Calderón, 1977), tareas que, durante mucho tiempo, y aún hoy en algunas instituciones, continúan siendo sinónimo de trabajo literario.

No obstante, son muchas las voces que, poco a poco, comienzan a levantarse en contra de este modelo, al cual critican por centrarse únicamente en el texto, dejando de lado la figura del lector. Para el análisis estructural, afirman, no parece interesar el bagaje que traen los alumnos a la lectura literaria, sino que son ellos quienes han de interiorizar un aparato teórico cuyo uso parece convertirlos ya no en lectores, sino en pequeños críticos que, además, han de adherir en muchas ocasiones al “sentido” construido y transmitido por el profesor en la clase.

Otra de las objeciones realizadas a este modelo es que su afán por categorizar, llevado al exceso, puede conducir a la aplicación mecánica de un procedimiento vacío de sentido⁷, a un tipo de estudio donde “no había margen para el uso y la intención, solo para un análisis de los productos [...] tomados en abstracto” (Bruner, 1988, p. 150). Por este camino, el análisis estructural se convierte –como afirma Frandom (1981)– en una “disección arbitraria” (1981, p. 328), que busca aplicar un modelo ya establecido sin tener en cuenta la organización propia de cada sistema, de cada texto, y sin poner en relación las estructuras con sus contextos.

Así, en este afán cientificista, el estructuralismo puede transformarse en un “tecnicismo que se basta a sí mismo” (Id., p. 330), en un punto de vista inmanente al texto. Al cerrarse en el inmanentismo, esta corriente encuentra sus propios límites y esto hace necesario reformular su método de análisis, partiendo además de las condiciones de producción y recepción y de las realidades históricas de los procesos.

⁷Rouxel nos advierte también sobre este peligro al afirmar que la categorización nunca ha de ser concebida como “un fin en sí mismo” (1996, p. 24).

2.1.2. La educación literaria: implicaciones teóricas y pedagógicas

...enseñar la literatura es en sí una expresión ambigua y obsoleta que ha de ser reemplazada urgentemente por otra, más amplia, centrada en la idea de educación y formación para gozar y apreciar la literatura, más de acuerdo con la naturaleza propia de la literatura.
Dubois-Marcoin y Tauveron (2005a, p. 14)

El epígrafe con el que iniciamos este apartado sintetiza claramente el cambio de orientación que ha experimentado el campo literario escolar en las últimas décadas. A partir de los años '70 los debates suscitados en el marco europeo sobre la función y sentido de la literatura en la escuela⁸, ponen en jaque la perspectiva historicista de los estudios literarios y se pliegan a los enfoques formalistas entonces en boga, que sostienen que la literatura puede ser enseñada a partir del estudio de la "función poética" del lenguaje y de la utilización del "comentario" como principal instrumento didáctico.

No obstante, con el paso del tiempo, las críticas comienzan a socavar también las perspectivas formalistas y esta situación, junto con la nueva dirección que toman los estudios lingüísticos y textuales a partir del enfoque comunicativo-funcional (Lomas, 1996, 2001), propicia un cambio de rumbo en la enseñanza de la literatura, que comienza a ser entendida como un fenómeno comunicativo. Desde esta perspectiva, se consideran relevantes todos los elementos del circuito, incluidos aquellos dejados de lado anteriormente, como la figura del lector o el papel que adquiere el contexto en el que se producen y circulan los textos literarios.

La literatura comienza a entenderse, así, como un modo de comunicación, como una utilización del lenguaje integrada dentro del circuito y como un espacio social común construido entre los diversos miembros del sistema (autores, críticos, lectores...) en el que los textos son reco-

⁸Entre estos debates es clásico el del congreso de Cérisy-La Salle en julio de 1969, cuyas intervenciones fueron recopiladas en el libro *L'enseignement de la littérature*, dirigido por Doubrovsky y Todorov en 1971.

nocidos como literarios no por sus marcas internas, sino por el modo en el que son leídos. De acuerdo con esta perspectiva, intenta promoverse desde el ámbito escolar la importancia de la situación comunicativa, el establecimiento de una relación directa entre los textos y los lectores y el desarrollo del saber hacer de estos últimos, lo se manifiesta en el ingreso de nuevas prácticas tales como la lectura de textos literarios completos, a partir del ingreso masivo en las aulas de obras pertenecientes al folclore y a la literatura infantil y juvenil (Cfr. Colomer, 1991, 1994), y la realización de talleres literarios (Delmiro Coto, 1994; Lardone y Andruetto, 2008; Sánchez-Enciso y Rincón, 1985), en los que se favorece la interdependencia de las prácticas de lectura y de escritura literarias y la creación de situaciones propicias a la escritura creativa⁹. El objetivo de la educación en el campo literario ya no es entonces únicamente la transmisión de saberes o la aplicación de sofisticados métodos de análisis en la lectura de las obras, sino la formación de lectores competentes, dada a través de la potenciación de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes. El sujeto se convierte así en el eje de la educación literaria, gracias a la confluencia de dos tipos de aportes: por un lado, aquellos realizados por las investigaciones desarrolladas desde la psicología cognitiva, que enfatizan en el rol del aprendiz en la construcción del conocimiento y, por otro, aquellos estudios centrados en el lector y en el papel central que asume en el proceso de comprensión de las obras literarias.

La perspectiva socio-educativa centrada en el aprendiz

A partir de la “revolución cognitiva”¹⁰ producida a mitad del siglo XX, surgen diversas investigaciones que se proponen indagar en los procesos que realiza la mente humana para construir sentidos. Los estudios llevados a cabo por la psicología cognitiva se caracterizan por una preo-

⁹De acuerdo con Sánchez-Enciso y Rincón (1985), los talleres literarios surgen como reacción al historicismo y a la práctica extendida del comentario de textos en tanto copia fiel de lo dicho por el profesor, y se conciben como una forma de “desescolarizar” la literatura, mediante la propuesta de lectura de las obras sin un aparato crítico rígido y a través del desarrollo de prácticas de escritura literaria.

¹⁰Utilizamos esta denominación por considerar que se trata de una “etiqueta” conocida para los lectores, si bien para muchos críticos la emergencia de trabajos en psicología cognitiva dada hacia finales de la década de 1950 no puede ser considerada como una “revolución” propiamente dicha, en el sentido kuhniano del término (Kuhn, 1971).

cupación común en torno a la naturaleza del conocimiento e intentan responder a la pregunta sobre cómo aprendemos.

Wallon, Piaget y otros (1976) dan respuesta a este interrogante señalando que es a partir de la interacción del niño con el medio físico que este va elaborando sus conocimientos, en un proceso de desarrollo que recorre, según estos investigadores, distintos estadios cognitivos regidos por diversos tipos de lógicas.

Vygotski y sus seguidores, por su parte, también reconocen el rol activo del sujeto en la medida en que es él quien construye los saberes, pero vinculan estrechamente el sujeto con la sociedad en la que crece al enfatizar en el carácter cultural del aprendizaje, en la relevancia del marco social en la construcción del mundo y de los modelos simbólicos realizada por el ser humano, ya que como afirma Bruner (1991),

En virtud de nuestra participación en la cultura, el significado se hace *público* y *compartido*¹¹. Nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación. [...] el niño no entra en la vida de su grupo mediante la ejercitación privada y autista de procesos primarios, sino como participante en un proceso público más amplio en el que se negocian significados públicos. Y, en este proceso, los significados no le sirven de nada a menos que consiga compartirlos con los demás (1991, p. 29).

La cultura es considerada, así, como elemento constitutivo del hombre, de la naturaleza humana, pues “no existe una naturaleza humana independiente de la cultura. [...] somos animales incompletos o inconclusos que nos completamos o terminamos por obra de la cultura” (Geertz, 1989, p. 55). En esta línea, y a partir del reconocimiento de la literatura como un sistema muy importante dentro del campo cultural, podríamos afirmar que el acceder a los textos literarios formaría parte también del hacerse hombre y del compartir y construir conocimiento sobre la vida humana.

¹¹Las cursivas pertenecen al original.

Esta *apropiación* que realiza el niño se da a partir de la “internalización” de las funciones psicológicas superiores, como proceso por el cual se pasa del plano interpersonal al nivel intrapersonal. Las funciones psicológicas superiores se alcanzan a través de la *mediación* de los signos o herramientas psicológicas (como el juego o el lenguaje), que se conciben como instrumentos necesarios para la construcción del aprendizaje, como herramientas que permiten al sujeto trascender el nivel actual, presente, y elaborar modelos simbólicos que lo inviten a una comprensión más amplia del mundo y que le ofrezcan la posibilidad de pensar otras maneras de hacer las cosas, otros universos posibles.

Y para ir más allá en el proceso de construcción del conocimiento, el niño necesita del medio social y del acompañamiento de los otros. Para explicar esto, Vygotski forja el concepto de *zona de desarrollo próximo* (ZDP), como distancia que puede establecerse entre la capacidad de resolver un problema de manera independiente (nivel de desarrollo real del niño) y el plano de desarrollo potencial, que puede determinarse a partir de la capacidad de resolución de un problema con la guía de un adulto o compañero con mayor competencia o experticia en el tema. La zona de desarrollo próximo se constituye, así, como un espacio –y tiempo– de diálogo en el que los aprendizajes se van reconstruyendo, como un lugar de recreación mutua de los aspectos culturales y cognitivos de los aprendizajes (Cole y Means, 1986), gracias a la tarea de mediación o *andamiaje* (Wood, Bruner y Ross, 1976) llevada a cabo por el profesor o por los pares.

Los estudios cognitivos conducen, así, al desarrollo de un enfoque constructivista en el plano educativo, a partir del cual se concibe el aprendizaje –en nuestro caso, el de la lectura y la escritura literarias– como un proceso de carácter dinámico en el que el aprendiz ya no es considerado una *tabula rasa*, sino un sujeto que reconstruye activamente los saberes. Se hace necesario entonces conocer y poner en juego los conocimientos previos de los niños –en el caso de la literatura su “enciclopedia” (Eco, 1987), su “textoteca interna” (Devetach, 2003, 2008) y el bagaje de vivencias literarias que traen consigo–, para ayudarlos a reconstruir y ampliar sus esquemas a través del desarrollo y puesta en relación de diversas clases de experiencias y de situaciones que lleven a la exploración y resolución de problemas.

La idea de que los conocimientos, los significados, son construidos en

el marco social lleva a reconocer la importancia de ubicar las acciones educativas en contextos reales de aprendizaje, en situaciones donde el sentido de las prácticas –en nuestro caso, las literarias– vaya más allá de la aprobación de la materia o de la obtención de una nota determinada. Y conduce además a 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 en el pensamiento y en la acción humana.

En ese diálogo que constituye la educación, el rol del profesor también se modifica en la medida en que este se transforma ya no en el depositario de los saberes que ha de transmitir a los estudiantes, sino en un guía que tiene como función orientarlos en su proceso de aprendizaje y ofrecerles apoyos, andamiajes, para ayudarlos en el desarrollo de sus potencialidades.

La perspectiva literaria centrada en el lector

El reconocimiento del imprescindible papel que juegan los lectores en el proceso de lectura es un fenómeno relativamente reciente en la historia de la educación y de los estudios literarios. Durante mucho tiempo la figura del lector fue desplazada por otros aspectos considerados primordiales: como hemos mencionado más arriba, hasta el siglo XVIII y de la mano de la retórica, la institución escolar enfatizó en el manejo del discurso oral y escrito y en la utilización de los textos de las literaturas clásicas como modelos de expresión; durante el siglo XIX, el historicismo hizo hincapié en la figura del autor, y desde la institución escolar se propuso a los estudiantes el estudio de la vida y obra de los poetas, novelistas y dramaturgos consagrados por el canon; y ya en la primera mitad del siglo XX y a partir del desarrollo de las corrientes formalistas y estructuralistas, el interés recayó en el análisis del texto, que pretendía reconocer la “literariedad” de este a partir de criterios intrínsecos.

Es hacia mediados de la década del ‘70 del siglo XX que comienzan a desarrollarse las teorías sobre la lectura, entre las que pueden establecerse al menos dos tipos de clasificaciones: por un lado, aquella que corresponde a los diversos contextos en los que surgen, aunque coetáneas en el tiempo, cada una de las teorías y, por otro, aquella que distingue entre estudios

relativos al lector en tanto instancia ubicada al interior del texto o en tanto persona física, real que acomete la tarea de lectura.

La Teoría de la Recepción y la Teoría de las Respuestas Lectoras

De acuerdo con la primera clasificación, encontramos dos grandes corrientes que investigan al mismo tiempo, pero desde diversos lugares, el rol que cumple el lector en el proceso de lectura. Una de ellas es la denominada *Estética de la Recepción* o Teoría de la Recepción, que nace en el contexto germánico a partir de la Escuela de Constanza, de la mano de estudiosos como Jauss, Weinrich o Iser quienes, a finales de los años '60, exponen las bases de esta corriente que se propone estudiar el papel del efecto y de la recepción en la lectura literaria¹².

La otra corriente, surgida en el ámbito anglosajón durante el mismo período, es aquella conocida como *Reader Response* o Teoría de las Respuestas Lectoras, que emerge en oposición a los estudios del *New Criticism* o Nueva Crítica, movimiento en boga en ese momento, que propugnaba el desarrollo de una lectura “científica”, es decir, apegada únicamente al texto (*close reading*) y alejada tanto de la creencia en la transmisión de un mensaje o lección por parte de la obra (falacia del mensaje), de las intenciones autoriales (falacia intencional) o del estudio de la vida del escritor (falacia biografista), como de los razonamientos y sentimientos de los lectores (falacia afectiva)¹³.

La Teoría de las Respuestas Lectoras establece una estrecha relación con la institución escolar ya desde sus orígenes, a partir de las propuestas realizadas desde el campo de la teoría literaria por Rosenblatt en su ensayo *La literatura como exploración*, que data de 1938, y en sus trabajos

¹²Para el lector de habla española existen dos compilaciones ya clásicas para el estudio de la Estética de la Recepción (Mayoral, 1987; Warning, 1987), aunque en el ámbito francófono, podemos hallar una síntesis más actual sobre los principales estudios relativos a la recepción literaria en Robine (2000) y Poslaniec (2008). Como veremos a lo largo de las líneas siguientes, Rouxel (1996) también alude a los aportes generales que ofrecen estas teorías.

¹³La exposición de estas falacias, las cuales constituyen una crítica a los postulados de los estudios literarios tradicionales en el contexto anglosajón, pueden hallarse en los ensayos de Wimsatt (1989).

posteriores –como por ejemplo Rosenblatt (1978)–, en los cuales esta autora desarrolla la teoría transaccional de la lectura, que describiremos más abajo.

Ambas perspectivas cambian el paradigma de los estudios literarios al otorgar importancia a la figura del lector en el proceso de lectura ya que, como afirma Rouxel,

El desplazamiento del estudio del texto hacia el estudio del lector corresponde a una ruptura epistemológica profunda. Significa en efecto 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. “Hay escritos sin lectores, pero no literatura sin lectura”, dice M. Picard (1996, p. 44)¹⁴.

No obstante, como veremos a continuación, este lector en ocasiones puede ser pensado como sujeto real y, en otras, como instancia inscrita en el texto.

El lector como instancia textual y como sujeto real

En 1967, Jauss comienza a proyectar una historia de la literatura cuyo eje son los lectores, pues plantea que “la literatura y el arte solo se convierten en proceso histórico cuando interviene la experiencia de los que reciben, disfrutan y juzgan las obras” (1987, p. 59). Posteriormente este estudioso plantea la necesidad de indagar en la relación o *fusión de horizontes* que se produce entre los elementos del *efecto* (relativos al *horizonte del texto*) y de la *recepción* (referidos al *horizonte de expectativas* de los lectores), fusión que conduce a la construcción de sentido:

Un análisis de la experiencia literaria del lector o –si se quiere– de una sociedad de lectores [...] debe comprender los dos lados de la relación texto-lector –es decir, el efecto como elemento de concretización de sentido condicionado por el texto, y la

¹⁴Los fragmentos que citamos aquí de la obra de Rouxel corresponden a la traducción del francés realizada por Felipe Munita, a quien agradecemos por el ofrecimiento de esta lectura.

recepción como elemento de esa misma concretización condicionado por el destinatario— como proceso de mediación o fusión de dos horizontes. 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, las específicas de cada estrato social y también las biográficas (Jauss, 1987, p. 77).

Dufays, Gemene y Ledur (1996) retoman la distinción realizada por Jauss y analizan las teorías sobre la lectura de acuerdo a estos dos tipos: por un lado, las teorías internas (o del efecto), que proponen el estudio del “lector implícito” (Iser, 1978, 1989), del “lector modelo” (Eco, 1987), de las configuraciones inscritas en el texto leído (Holland, 1968) o del programa de lectura que plantea cada texto a sus lectores; y, por otro, las teorías externas (o de la recepción), que se interesan por observar y analizar la actividad de los lectores concretos y donde podemos ubicar a investigadores como Chartier (2003) o Lahire (2004), entre otros.

El lector como instancia textual

Para explicar estos grupos aludiremos, a título de ejemplo, a uno de los autores plausibles de ser incluidos en cada uno de ellos. En el primer caso, podemos mencionar a Iser, quien con la publicación de *El acto de leer* en 1976, da a conocer su concepción de la comprensión como un “proceso productivo” (1978, p. 101) y de la lectura como una “relación dialógica” (Id., p. 111)¹⁵ y de carácter dinámico entre el texto y el lector, cuya participación es lo que posibilita la constitución del sentido textual.

¹⁵Si bien en la bibliografía de este libro no encontramos referencias explícitas a Bajtin, como lectores podemos observar aquí la vinculación que se establece con el concepto de “dialogismo” elaborado por el teórico ruso, concepto que implica la pue-

Los planteamientos de Iser dan cuenta de la existencia de dos puntos de vista: el artístico, propio del autor del texto, y el estético, aquel que asume el lector durante el acto de lectura. En este último punto, Iser se guía por los teóricos del arte –Gombrich o Balázs, entre otros– y ello lo lleva a concebir la lectura como un modo de percepción, como un acontecimiento estético. Como en este, en la lectura la interpretación no puede reducirse ni a los signos del texto ni a las competencias del lector, pues el sentido resulta de la interacción entre ambos. O como afirma Iser: “Estar inmerso y a la vez sobrepasado por aquello en donde se está es lo que caracteriza la relación entre texto y lector” (Id., p. 178).

De los conceptos expuestos por este autor, nos interesa destacar especialmente dos: el de *espacios vacíos* y el de *lector implícito*, los cuales –como veremos a continuación– son retomados posteriormente por Chambers (1990).

Iser define a los *espacios vacíos* como lugares de indeterminación existentes en los textos literarios, como elementos y relaciones configuradas en el plano de lo “no-dicho”, pero que el lector debe representar y hacer explícitos durante el acto de lectura. Es a través de los *espacios vacíos* que el lector participa en la construcción de los sentidos textuales, mediante el ejercicio de la imaginación, el establecimiento de relaciones entre sus experiencias y las ofrecidas por el texto, y la coordinación o estructuración de los elementos dispersos a fin de producir una interpretación posible.

Este 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 los autores en el proceso de producción textual. El *lector implícito*, entonces, no se refiere a una persona o entidad física, concreta, particular, sino a una imagen construida por el escritor, quien –durante el acto de escritura– configura una representación de las características y funciones que cumplirá “su” lector.

En los años ‘90, Aidan Chambers retoma estas nociones para utilizarlas en el campo de la literatura para niños y jóvenes, concebida por el teórico inglés como una comunicación entre textos y lectores, lo cual ya nos recuerda a Iser.

ta en discurso de lo social y la interacción con otros sujetos que deben responder activamente al texto (Cfr. Zavala, 1991).

Con el fin de comprender cómo esta literatura contribuye a formar a los lectores –objetivo compartido por otras estudiosas como Colomer (1998) o Meek (2001)–, Chambers propone un *método crítico* que enfatiza en el concepto de *lector implícito* presente en todo texto, a fin de indagar en las estrategias que utilizan los escritores para acercarse al “lector niño” y mostrarle la realidad construida en el texto (1990, 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” (Id., p. 14), lugares que nos recuerdan poderosamente a los *espacios vacíos* de Iser.

En la misma línea se sitúan las reflexiones en torno al “lector modelo” que, desde el campo de la semiótica, realiza Eco. En *Lector in fabula* (1987) este autor desarrolla una teoría de la lectura que, partiendo de los estudios sobre la recepción, busca señalar cómo esos espacios vacíos o elementos no dichos del texto no son construcción arbitraria o aleatoria por parte del lector, sino que forman parte de una estrategia llevada a cabo por el escritor. Este, al establecer un territorio común de juego con el lector y al prever el conjunto de competencias de distinto tipo (entre las que se encuentran saberes de tipo léxico, genérico, estilístico, enciclopédico, etc.) que este último ha de poseer, demanda pero al mismo tiempo instituye al interior del texto su particular lector modelo.

El lector como sujeto real

Vemos así como en el caso de Iser, Chambers o Eco el lector es concebido como una instancia interna al texto, a diferencia de los estudios de Rosenblatt (1978), por ejemplo, para quien el lector como sujeto concreto deviene foco de atención. Desde el campo de la teoría literaria, esta autora busca arrojar luz sobre “la escena completa: autor, texto y lector” (1978, p. 5), pues considera que el texto es –de los tres elementos– el que siempre ha gozado de mayor reconocimiento. Por este motivo, plantea la necesidad de dar visibilidad también al *lector*, no como recipiente vacío o *tabula rasa*, sino como un sujeto activo que, en una situación particular, relaciona los elementos ofrecidos por el texto con sus saberes y experiencias previas, y atiende tanto a los símbolos textuales y a sus referentes como a lo que estos evocan en su interior.

Cuando alude al *texto*, Rosenblatt no piensa solo en el texto escrito,

pues considera que esta noción “designa tanto a un grupo o serie de signos interpretables como de símbolos lingüísticos” (Id., p. 12). No obstante, establece diferencias entre la noción de *texto* y la de *poema*, pues este último es concebido como un “evento en el tiempo” (Ibid.).

Desde esta perspectiva, la lectura es entendida entonces como una “experiencia”, como un *acontecimiento*¹⁶ en el que un texto específico y un lector particular (o muchos) 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.

En el *modelo transaccional* propuesto por Rosenblatt, el texto es concebido más que como una esencia, como una potencia a la espera de ser actualizada por el lector, quien también sale transformado de la experiencia de lectura. En esta transacción, que –como tal– posee un carácter dinámico, los significados concebidos por el autor para el texto y aquellos construidos por el lector nunca son idénticos pues, durante ese acto particular y único de la lectura, se dan a luz sentidos nuevos.

Aunque “toda lectura supone un trabajo previo sobre el texto” (Chartier y Hébrard, 1994, p. 271), el lector no se acerca a este siempre de la misma manera. Y estas diversas posibilidades de acercamiento de los lectores interesan a Rosenblatt, y la llevan a diferenciar dos tipos o actitudes frente a la lectura: la actitud *eferente* y la actitud *estética* (1978, p. 22-47). Mientras que la primera es de carácter instrumental, pues al lector lo que le interesa es aprehender los conceptos, retener la información que ofrece el texto, en la lectura estética la atención del sujeto está enfocada hacia lo que sucede durante el acto de lectura, hacia los pensamientos, sentimientos o asociaciones que las palabras (o imágenes) y sus referentes provocan –y evocan– en su interior.

Para explicar la lectura estética, Rosenblatt recurre al concepto de *atención selectiva* de William James, quien plantea que el hombre escoge dónde enfocar su mirada de acuerdo con sus propias estructuras vitales y cognoscitivas, eligiendo en el nivel paradigmático los elementos o recuerdos que activará y que le servirán también como contexto desde donde

¹⁶Esta concepción se encuentra estrechamente ligada a la noción de literatura sostenida desde los estudios psicológicos por Holland, para quien “la literatura es una experiencia y, aún más, una experiencia no discontinua respecto de otras” (1968, p. 14).

construir los sentidos.

Pero esta distinción entre lectura eferente y estética no es equiparable a la diferencia entre el pensamiento, los usos cognitivos del lenguaje, y la emoción, los usos afectivos, que para Rosenblatt no solo no son aspectos opuestos, sino que se funden en el modo estético de lectura.

Estas investigaciones 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.

En esta línea podemos afirmar que –como sostiene De Certeau– “el texto [...] tiene significación por los lectores”, por su producción, por su “lectio” (2000, p. 5). Estos últimos se apropian de los textos y los utilizan en múltiples circunstancias y de diversas maneras (Cfr. Petit, 2001). En esta relación dialéctica, el lector completa entonces al texto y el texto, a su vez, ayuda al lector a completarse, en la medida en que “la lectura asume una función constructiva en relación al sujeto: este se realiza intelectual y afectivamente en su actividad de actualización del texto” (Rouxel, 1996, p. 46).

El interés puesto en la recepción lectora por parte de los sujetos y en los modos en que el texto es actualizado en cada caso por los lectores ha ido acrecentándose con el tiempo. Así, si en los años '70 el lector era considerado en mayor medida como una construcción textual, como una estructura inscrita en los textos (Cfr. Rouxel, 1996), a partir de los '80 comienzan a desarrollarse más ampliamente los estudios sobre los lectores concretos en su tarea de lectura, ya que

la Teoría de las Respuestas Lectoras, por su orientación empirista y pragmática, así como por su vinculación con la enseñanza de la literatura, ha tenido un impacto importante en las aulas, sobre todo en las anglosajonas. Este interés por la relación del lector con el texto se ha traducido en múltiples investigaciones para observar cómo se produce tal interacción y en propuestas de enseñanza de la literatura que consideran al lector el centro de la interpretación (Silva-Díaz, 2005, p. 82).

El análisis de los documentos oficiales propuesto en el capítulo 5 nos ayudará a revisar, entre otras cuestiones, el rol que se otorga a los lectores en los programas actuales de lengua y literatura de los países cuyos diseños han sido seleccionados.

Pasemos a continuación a repasar algunas de las investigaciones que se proponen como objeto de estudio la descripción y reflexión sobre el currículo.

2.2. Investigaciones sobre currículos y comparativa curricular

El currículo no es simplemente una cuestión técnica sino relacionada con la forma como entendemos será la “vida buena” del hombre.
Jaume Sarramona (1987, p. 19)

Abordar la cuestión del currículum constituye una tarea que reviste *a priori* una enorme complejidad, entre otras, por dos razones fundamentales: por un lado, por el extendido uso del término en la literatura educativa y la diversidad de conceptualizaciones que esto conlleva y, por otro, por tratarse de una noción que posee en sí misma multiplicidad de niveles de análisis.

No obstante, la propuesta de trabajar a partir de la reflexión comparativa de diversas programaciones nos obliga a enfrentarnos, en este espacio, al reto de intentar explicitar lo que entendemos por currículum, para luego delimitar sus funciones y describir sus rasgos y componentes.

En un segundo momento revisaremos además las investigaciones halladas sobre comparativa curricular, poniendo especial atención en aquellos estudios que indagan específicamente en los diseños de Lengua y Literatura de diversas administraciones nacionales y regionales.

En un tercer momento realizaremos un repaso sobre la idea de competencia, ya que se trata de un concepto central en torno al cual se articulan los *currícula* que analizamos. Explicaremos en breves líneas la

historia y las características principales de este concepto, el lugar y la función que cumple en las nuevas programaciones escolares y, hacia el final del capítulo, intentaremos acercarnos y rodear la noción que nos ocupa especialmente: la de competencia literaria.

2.2.1. El currículum

Cuando se habla de un currículum se habla de una construcción intelectual o de un artefacto cultural¹⁷ que busca influir sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan concretamente en las aulas. Este proyecto de influencia conduce necesariamente a una serie de interrogantes: ¿Qué debe enseñarse? ¿Cómo debe enseñarse y evaluarse lo que se recomienda enseñar?

La primera pregunta es crucial. Supone que establecemos una lista de objetos de enseñanza, y esto implica que se es capaz de justificar por qué es conveniente privilegiar tales objetos de enseñanza-aprendizaje más que otros.

Marcel Crahay (2011, p. 14)

Como ya hemos señalado en las primeras líneas de esta sección, definir el currículum constituye una ardua tarea debido a sus múltiples usos y a la complejidad que lo caracteriza. Por este motivo, consideramos que puede ser fructífero iniciar el recorrido en el origen etimológico e histórico del término, para luego circunscribirlo al ámbito educativo.

Esbozo de una definición

La etimología de la palabra “currículum”, cuya raíz latina (*currere*) se traduce como “correr”, vincula este término con la idea de “carrera”. Sarramona (1987) señala que ya observamos esto en el vocablo *currículum vitae* que significa, así, “carrera de la vida”. En este paso del verbo (*currere*) al sustantivo (*currículum*), se desliza también el acento o énfasis desde la acción o proceso (el hecho de correr) hacia el recorte espacio-temporal donde este se produce (la pista de carreras). Siguiendo esta

¹⁷El resaltado pertenece al original.

línea, el currículum es entendido y presentado como la pista que debe ser seguida, lo que explicita su carácter fuertemente prescriptivo, aspecto que –como afirma Goodson (2000)– fue forjado y afianzado históricamente:

el poder de “definición de la realidad” se encuentra firmemente en manos de aquellos que diseñan y definen la carrera. La relación entre el currículum y su prescripción en una secuencia consecutiva se forjó pronto y ha sobrevivido y se ha reforzado a través del tiempo (2000, p. 59).

Este investigador, siguiendo a Hamilton, señala que los inicios de la vinculación entre currículum y prescripción en el campo educativo son visibles ya en el siglo XVI, a partir de los planteamientos de Calvino (1509-1564) y sus seguidores. Hamilton (1993) estudia el origen del término “currículum” y encuentra que los primeros registros de este vocablo se hallan en 1582 en la Universidad de Leiden y en 1633 en la Universidad de Glasgow¹⁸. En la búsqueda de vinculaciones entre ambos espacios, encuentra que la clave se halla en el pensamiento calvinista, central en los propósitos que guiaban la fundación de ambas universidades, las cuales apuntaban hacia la formación de predicadores protestantes.

De acuerdo con este investigador, la utilización del término “currículum” trae aparejados dos aspectos principales: el *orden* y la *disciplina*. Ambos constituyen indicadores claros de los propósitos que guiaban el pensamiento calvinista en materia de educación: en primer lugar, organizar la estructura educativa y, en segundo lugar, regular la formación de las personas, determinando –y diferenciando– tanto los contenidos como los niveles de educación. De esta manera, Hamilton (1989) vincula la doctrina de la predestinación calvinista con la naturaleza bipartita de los sistemas de educación, en la que se procuraba una enseñanza avanzada para los “elegidos” –es decir, aquellos que pudieran pagarla– y otra educación más básica y conservadora para el resto de la población.

No obstante, a partir del siglo XIX y de la mano de la Industrialización, se produce un cambio fundamental: la escuela pretende transformarse en un lugar para todos los ciudadanos. Muchos estados europeos asumen así la responsabilidad de hacerse cargo de la escolarización

¹⁸Este último es el que recoge el *Oxford English Dictionary* como registro inicial y es el que pasó a la historia como primer uso del término aplicado al campo educativo.

obligatoria y es en este marco que comienza a difundirse en el discurso educacional el vocablo “currículum”, que poco a poco se verá fuertemente entrelazado (y en algunos momentos casi equiparado) a la noción de “asignaturas escolares”. El currículum es concebido así como el conjunto de disciplinas que han cursar los estudiantes y, en líneas generales, hasta mediados del siglo XX su estudio se realiza desde una perspectiva enfocada en los contenidos, que no toma en cuenta criterios externos como podrían ser los de carácter histórico y social.

Sin embargo, la transición histórica descrita manifiesta la estrecha relación existente entre los sistemas de producción y los modelos de organización educativa, lo que nos lleva a tomar conciencia de la naturaleza constructiva del currículum y a reflexionar sobre los orígenes socio-históricos de los que surge y sobre los intereses a los que pretende dar respuesta.

Desde esta perspectiva construccionista del análisis curricular (Goodson, 2000, 2003)¹⁹, deudora de las corrientes que, a partir de los años ‘60 y ‘70 del siglo XX, promueven un análisis crítico del currículum (Apple, 1986; Bernstein, 1975; Bourdieu y Passeron, 1995, entre otros²⁰), este último no puede ser concebido como algo neutro o ya dado, pues –como sostiene Bernstein– “el modo en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que se considera público, refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social” (1975, p. 47).

Por ello, implicarse en un estudio curricular partiendo de esta perspectiva comprende una reflexión no solo sobre los aspectos que aparecen en los diseños difundidos por las administraciones educativas, sino tam-

¹⁹Goodson define el currículum como construcción histórica y destaca su carácter de “artefacto social, concebido y elaborado con propósitos humanos deliberados” (2003, p. 41). El objetivo que persiguen sus múltiples investigaciones es estudiar el proceso de conformación de las disciplinas escolares, para ofrecer así a los docentes “mapas cognitivos” (2000, p. 200) que les permitan comprender cómo se ha configurado la asignatura que enseñan tanto en el plano diacrónico (es decir, en el transcurso del tiempo), como en el nivel social de las distribuciones de poderes, y que les ayuden a tomar conciencia de su capacidad de agencia y de su poder para poner en marcha cambios en el sistema educativo y cultural.

²⁰Pese a que explicita su distancia con respecto a los autores mencionados por considerarlos “críticos radicales” (Cfr. Giroux, 1990, p. 33), podemos incluir también a Giroux dentro de esta línea, aunque su propuesta pretende ir más allá de la crítica para abarcar el terreno de la posibilidad.

bién sobre los elementos que están implícitos y sobre aquellos que se encuentran ausentes de los planteamientos analizados. Supone además un abordaje del currículum no como simple y neutral recuento de objetivos, métodos, contenidos y criterios de evaluación²¹, sino como un aspecto central dentro de un proceso más amplio de aprendizaje cultural.

En esta línea, el currículum nos ofrece entonces un camino o guía para llevar a cabo la acción educativa pero, al mismo tiempo, determina los modelos de persona y de sociedad que se busca configurar desde el ámbito escolar. De manera más o menos explícita o más o menos velada, delimita así a un nivel axiológico los valores que se han de tener en cuenta o a los que se ha de prestar mayor atención. En definitiva, podríamos afirmar que el currículo deviene una compleja “construcción social” (Grundy, 1998, p. 21) que da cuenta de una visión de persona y de sociedad y, en el caso concreto de los *curricula* de lengua y literatura para primaria, que son de los que nos ocuparemos aquí, observamos cómo “el lugar otorgado a la literatura en los programas [...] manifiesta elecciones políticas e ideológicas: refracta los valores de una sociedad, especialmente la imagen que quiere dar de ella misma y de los hombres que pretende formar” (Louichon y Rouxel, 2010, p. 9).

Los lineamientos estipulados por las administraciones educativas de los distintos países dejan entrever también una determinada representación de la infancia y de los modos en que ha de ser abordada esta etapa²². En relación con esto, Sarramona sostiene la necesidad de una “filosofía de la educación explícita” (1987, p. 19) que ayude a comprender a todos los miembros de la comunidad educativa que en la planificación y acción desarrolladas en este ámbito se juegan también valores y creencias sobre

²¹Cabría aclarar aquí que, aunque nos adscribimos a una perspectiva más amplia y de carácter cultural para definir el currículum, no restamos importancia a estos aspectos, a los que describiremos en las páginas siguientes como componentes específicos de los diseños. En otras palabras: objetivos, métodos, contenidos y criterios de evaluación son elementos relevantes de los diseños, pero el currículo no comprende únicamente estos aspectos, sino que –como ya hemos mencionado– va mucho más allá de ellos.

²²Así como en el corpus de la literatura infantil y juvenil podemos analizar o reflexionar sobre las representaciones o el nivel de creencias y prejuicios que subyacen a cada uno de los textos (o de forma más generalizada a un grupo de estos), en el currículo también podría ser interesante analizar la idea de niño que subyace y el tipo de persona a la que se pretende ayudar en su desarrollo (o a la que se pretende “informar” o “hacer que aprenda”, ya que en los términos utilizados en cada caso también se juegan estas representaciones).

el modo de pensar la sociedad y a las personas que la constituyen.

Los estudios sobre el currículum. Tipos de perspectivas

Las perspectivas para el estudio de los currículos constituyen marcos que permiten comprender y delinear los diversos modos de concebir y justificar las prácticas educativas. En este apartado nos proponemos describir brevemente, de la mano de Carr y Kemmis (1988), Grundy (1998) y Cazares (2008), las tres perspectivas más importantes sobre el análisis curricular presentes en las investigaciones educativas, basadas en los tres tipos de intereses humanos desarrollados por Habermas (1972):

- el enfoque *técnico*
- el enfoque *práctico*
- el enfoque *crítico*.

El enfoque técnico

Concebir el currículum desde el punto de vista *técnico* implica entender la educación “como una técnica para impartir una instrucción” (Carr y Kemmis, 1988, p. 31), y conlleva el desarrollo de la dimensión instrumental del saber. Este enfoque se caracteriza por ser prescriptivo y por estar orientado sobre todo hacia los productos o resultados del proceso. Aquí las decisiones sobre qué proyecto educativo llevar a cabo y cómo hacerlo quedan en manos de las personas encargadas de diseñar los currículos, mientras que los profesores son concebidos como técnicos, cuya función principal es reproducir en la práctica lo previamente establecido. Goodson explica claramente esta situación al señalar que:

El currículum como prescripción sostiene importantes místicas sobre la enseñanza estatal y la sociedad. [...] Aceptar el mito de la prescripción implica, desde luego, costos de complicidad [como] la aceptación en diversos aspectos de los modos establecidos de las relaciones de poder. [...] Las personas íntimamente conectadas con la construcción social cotidiana

del currículum y la enseñanza –los docentes– quedan con ello despojadas de privilegios en el “discurso de la enseñanza”. Para seguir existiendo, el poder cotidiano de los docentes debe mantenerse en silencio y pasar inadvertido (2003, p. 218).

Desde esta perspectiva, el énfasis se coloca en el control sobre el aprendizaje, sobre los contenidos que se imparten y sobre los métodos o formas en que estos son impartidos, y parece negarse o minimizarse así la capacidad de agencia y de cambio que poseen los docentes, al mismo tiempo que se omite el carácter histórico –y por ende dinámico– de todo currículum (Cfr. Goodson, 2000).

La teoría y la práctica curricular se sitúan, así, en una relación vertical, que ubica a la teoría en un lugar jerárquico con respecto a la *praxis* educativa y que lleva muchas veces a la “transmisión” acrítica de los conocimientos. Así, los contenidos son abordados como medios que parecen tener carácter neutro y que sirven para alcanzar determinados fines. No parecen tomarse en cuenta “las razones morales que acompañan la actividad humana” (Bas, 2007, p. 21), ya que este tipo de estudios no se pregunta porqué se escogen unos saberes y no otros, o cuál es el trasfondo ideológico o axiológico de esta selección, sino que se limita a presentarlos de una forma organizada y efectiva.

El principal exponente de esta perspectiva es Ralph W. Tyler, quien a partir de su obra *Basic principles of curriculum and instruction* (1949) ha influido enormemente y durante largo tiempo en las teorías sobre el currículum. Aún hoy, “la tecnología curricular constituye una poderosa tendencia en la teorización y diseño del currículum” (Cazares, 2008, p. 18), tal vez por esa cierta –pero al mismo tiempo falsa– tranquilidad que parece proporcionar a los sujetos el hecho de pensar que la educación y la sociedad pueden mejorarse solo mediante cambios a nivel de recursos o instrumentos, sin tener en cuenta o sin replantearnos los fines para los cuales educamos, las inequidades que se gestan en el mismo seno del sistema educativo o que este se encarga de reproducir día a día.

El enfoque práctico

Este segundo enfoque, surgido en un contexto de malestar por “la dominación tecnológica de los sistemas políticos y sociales” (Carr y Kem-

mis, 1988, p. 36), entiende el currículum y la educación principalmente como acciones, como prácticas (en el sentido de la *praxis* aristotélica) basadas en la interacción humana.

Schwab (2004), quien es considerado el padre de esta corriente, publica en 1969 el artículo “The practical: a language for the curriculum”, en el que critica la falta de relevancia que, en términos generales, tienen los currículos en relación con el contexto y con las búsquedas vitales de los estudiantes. En ese texto enfatiza además en la necesidad de trabajar a partir de la capacidad de razonamiento que poseen los sujetos implicados en el ámbito de la educación y señala la importancia de apelar a una construcción de aprendizajes significativos y plausibles de ser compartidos por quienes participan del hecho educativo. El centro de interés ya no es entonces el producto, sino el proceso de aprendizaje, entendido como un camino de elaboración de conocimiento subjetivo por parte del alumno.

Desde este punto de vista, el currículum no puede ser prescriptivo, sino que se concibe más bien como un proceso de deliberación y toma de decisiones –sobre la base del consenso– acerca de cuáles serán las intervenciones a realizar en la práctica, comprendida esta última como un proceso irreductible al control propio de la perspectiva técnica. La función del currículo consiste así en negociar cuáles son los principios que guiarán las acciones en educación.

En esta línea, la investigación sobre el currículum halla su centro en la acción y en la posterior valoración de la actividad llevada a cabo. El diseño del currículo no puede ser pensado sino es para y a partir de la práctica, y del contexto socio-histórico en el que esta se enmarca. Este último se encuentra atravesado por diversidad de factores y determina en buena medida los aprendizajes escogidos y las acciones desarrolladas en el marco educativo.

Es por ello que todos los sujetos implicados en esta tarea (y no únicamente los encargados del diseño) han de tener la capacidad de discernir, de manera responsable, cuáles son los fines y los medios puestos en juego en la tarea educativa y cuáles son los saberes que buscamos construir, en la interacción con los estudiantes, desde el ámbito escolar.

El papel del docente ya no es entonces el de mero ejecutor de algo previamente establecido, sino que su función es orientar el proceso de

aprendizaje tomando en consideración el contexto en el que se lleva a cabo y los sujetos protagonistas de este proceso. Se subraya así la dimensión moral de la tarea educativa, en tanto se pregunta por las finalidades y los fundamentos, y por la responsabilidad asumida (o no) por cada uno en las decisiones cotidianas. El enfoque práctico es asimismo un enfoque interpretativo: busca comprender la sociedad con el fin de decidir sobre las intenciones u objetivos educativos, los cuales se caracterizan por su enorme complejidad.

Como vemos, esta perspectiva requiere una amplia formación por parte de los docentes y de todos los sujetos implicados en el ámbito educacional, que les permita tomar decisiones informadas, responsables y reflexivas sobre la *praxis*. Esta última ya no es entendida como resultado de la teoría, pues la relación entre ambas ya no se establece de manera jerárquica sino que es interactiva, complementaria: la teoría ha de poder ser explicitada y analizada de manera crítica a partir del diálogo establecido con la práctica.

El enfoque crítico

La perspectiva crítica parte de la misma base que el enfoque práctico, pero se plantea ir más allá mediante la toma de conciencia sobre la necesidad de articular la teoría del currículum en el marco de una teoría social. Desde este enfoque, la preocupación central ya no es –como en la mirada práctica– cómo los sujetos interpretan los fenómenos y situaciones en los que se ven inmersos, sino la posibilidad que tienen de reflexionar sobre ellos y de proponer alternativas para el cambio.

El enfoque crítico constituye entonces una mirada basada en la reflexión y autorreflexión, que ayuda a las personas a cuestionarse sobre el rol que puede asumir la educación en la transformación y reconfiguración de los sistemas sociales. Se subraya, así, la orientación del currículum hacia la transformación de la sociedad y la dimensión emancipatoria de la educación, entendida como “liberación de dependencias dogmáticas” (Habermas, 1972, p. 208).

Este punto de vista enfatiza en el carácter humano que posee el currículum: tiene en cuenta sus dimensiones histórico-culturales y reconoce que tanto la observación de las prácticas como las decisiones curricu-

lares no pueden deslindarse del bagaje teórico e ideológico que poseen los diseñadores de los currículos y demás participantes del hecho educativo.

Desde esta perspectiva, los docentes no se encargan únicamente de impartir enseñanzas o de orientar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sino que son considerados como seres críticos capaces de reflexionar acerca de sus conocimientos, creencias y prejuicios arraigados, y de propiciar modificaciones en el sistema educativo. Sin embargo, este último objetivo no puede alcanzarse plenamente desde el nivel individual, sino mediante un trabajo colectivo de reflexión y acción conjunta, que lleva a la conformación de una comunidad de profesionales críticos.

La vinculación entre los planos de teoría y práctica es concebida como un proceso dialéctico: el desarrollo de la teoría se da a partir de la reflexión sobre la práctica. La teoría constituye entonces una posibilidad de pensar formas de dar respuesta y de mejorar las prácticas en el ámbito escolar. Pero, al mismo tiempo, se hace necesario problematizar cada uno de estos campos con el fin de evitar su naturalización:

el análisis crítico solo es posible cuando lo teórico (el saber organizado) y lo práctico (la acción organizada) pueden tratarse bajo el prisma de una problemática unificada, abierta a la reconstrucción dialéctica a través de la reflexión y la revisión. [...] Es fácil pensar en la teoría como si fuese algo más que un cuerpo organizado de saberes (demasiado a menudo la contemplamos como algo más próximo a “La verdad”), tan verdadero como completo. Y es fácil mirar lo práctico dándolo por sentado, obvio o inevitable (“las cosas son como son”). Para romper estos hábitos mentales, hay que restituir el elemento problemático en ambos (Carr y Kemmis, 1988, p. 59).

En este trabajo de investigación nos proponemos justamente eso: reflexionar sobre los contenidos y las prácticas que hacen a lo literario, observar ambos planos desde una mirada que los problematice y que nos desafíe a redefinirlos y precisarlos.

Funciones y componentes curriculares

El tiempo siempre es poco y los saberes muchos. Ante esta realidad descrita en tan pocas palabras, el currículo cumple un papel primordial: el de seleccionar y organizar los objetivos y competencias a ser desarrolladas por los alumnos en el sistema educativo. Entre las funciones del currículum podemos hallar entonces la de colaborar con el proceso de construcción de los aprendizajes por parte de los docentes y de los estudiantes, a partir del ofrecimiento de un modo de organizar y guiar este proceso.

Pero como ya hemos expuesto en las líneas anteriores, no debemos perder de vista que, pese a su generalización, se trata de “un” modo determinado de pensar y organizar los aprendizajes, un modo que ha sido construido históricamente y socialmente, y que no puede ser impartido como si fuera inmutable e incuestionable. Los *curricula* cumplen así una función social-ideológica o una “misión cívica” (Goodson, 2003, p. 38), en la medida en que esbozan –de manera más o menos explícita según los casos– el perfil de persona y de sociedad que buscamos construir.

En el diseño del currículo como marco educativo, Coll (1988) y Antúñez (1992) distinguen varios componentes, interrelacionados e interdependientes, que nos ayudarán a observar los elementos a analizar en las programaciones de las distintas administraciones:

- En primer lugar, *qué enseñar y para qué hacerlo*, esto es, los contenidos y objetivos que se proponen para el aprendizaje, pero entendidos desde una concepción amplia, a partir de la cual los contenidos no incluyen solo hechos o conceptos sino también estrategias, habilidades, procedimientos, valores, actitudes, etc., es decir, competencias. Asimismo, los objetivos no se vinculan únicamente con la promoción de ciertos comportamientos observables, sino con el desarrollo de procesos de aprendizaje que puedan trascender más allá de la escuela. A partir de este punto es importante para nosotros revisar cuál es la naturaleza y el nivel de concreción de estos objetivos y contenidos para el ámbito literario en los diseños de educación primaria seleccionados.
- En segundo lugar, *cuándo enseñar*, es decir, cómo organizar y secuenciar estas “intenciones educativas” (Hameline 1979, citado en

Coll 1988, p. 50), estos objetivos y contenidos propuestos. Entre los tipos de secuenciación hallados se puede distinguir, por un lado, la secuenciación *interciclos*, que es la que se da entre los distintos ciclos o niveles de la enseñanza obligatoria y, por otro, la secuenciación *intraciclos*, que implica la toma de decisiones sobre la organización de los conocimientos dentro de cada uno de los ciclos. Esta última puede desglosarse a su vez en dos: la secuenciación *interniveles* (u ordenación temporal de la asignatura entre los niveles del ciclo) y la secuenciación *intraniveles* (u ordenación temporal de las áreas curriculares en los diferentes niveles) (Cfr. Coll, 1988). El “cuándo enseñar” implica entonces el establecimiento de los criterios de ordenación y progresión de los conocimientos y las consecuencias que tiene esta organización y secuenciación sobre el aprendizaje: qué saberes se abordarán y en qué orden, cuáles serán más amplios o inclusores de otros, etc.

- En tercer lugar, *cómo enseñar* para alcanzar el logro de los objetivos propuestos o, mejor dicho, cómo crear condiciones que propicien el aprendizaje de los estudiantes, la reestructuración y ampliación de sus sistemas cognoscitivos. Aunque para algunos investigadores (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Novak, 1982) este aspecto debe abordarse separadamente y, por tanto, no corresponde incluirlo en los diseños, que deben plantear solo los contenidos de enseñanza; otros autores (Coll, 1988; Stenhouse, 1984) consideran que la estrecha vinculación existente entre ambos aspectos (el “qué” y el “cómo”, los contenidos y los métodos de aprendizaje) obliga a incorporar, entre los componentes del currículo, la explicitación de las concepciones sobre los modos de guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de recomendaciones sobre las metodologías de enseñanza escogidas. Desde una perspectiva socio-constructivista, estas orientaciones didácticas han de tener en cuenta las diferencias individuales de los alumnos, sus diversos ritmos de aprendizaje, y han de ofrecer por tanto criterios para ajustar las ayudas educativas a las necesidades de los sujetos²³, proporcionando además orienta-

²³De acuerdo con Coll, “la ayuda educativa se define como el soporte dado al alumno en la organización del contenido del aprendizaje, en el uso de incentivos atencionales y motivacionales, en el uso de *feed-backs* correctores y en el seguimiento detallado de sus progresos y dificultades” (1988, p. 117).

ciones generales para el diseño de las actividades o proyectos que resalten la importancia crucial de las vinculaciones y recapitulaciones periódicas en (y entre) las diversas áreas escolares.

- En último lugar, *qué evaluar, cómo y cuándo hacerlo*. La evaluación, entendida como un instrumento pedagógico, constituye una parte importante del proyecto educativo propuesto por los diseños curriculares. Estos ofrecen, generalmente de forma explícita, una perspectiva general sobre qué se entiende por evaluación y sobre cuáles son sus componentes principales: los saberes a evaluar, los modos en que puede realizarse este tipo de actividades y los momentos en que conviene llevarlas a cabo. Se distinguen así tres tipos de evaluación:
 1. la *evaluación inicial* o de diagnóstico, que ofrece información al profesor sobre los saberes previos del grupo en general y de cada uno de los alumnos en particular y facilita la toma de conciencia por parte de los alumnos de su bagaje de conocimientos en una determinada área o tema, permitiéndoles distinguir fortalezas, contradicciones y lagunas en la mochila de saberes que poseen al comienzo de una nueva etapa educativa.
 2. la *evaluación formativa*, relativa a la observación sistemática del proceso de aprendizaje de los estudiantes, para poder así ayudarlos adecuadamente en la construcción de conocimientos. Este tipo de evaluación, así como la evaluación inicial, puede incorporar los registros individuales de los alumnos con observaciones personales sobre las dificultades y los progresos alcanzados.
 3. la *evaluación sumativa*, que constituye al mismo tiempo una fuente de información y una herramienta de comprobación, en tanto permite reflexionar sobre los resultados del proceso educativo, y observar si se alcanza o no el nivel estipulado en relación con los objetivos propuestos.

El análisis crítico de los componentes curriculares descritos nos permite comprender cómo se piensa y cómo se configura globalmente el proceso

educativo a partir del diseño elaborado. Sin embargo, de acuerdo a Moreno Olmedilla (2003), las diversas tradiciones de estudios curriculares y didácticos han enfatizado en uno u otro de estos componentes, muchas veces sin establecer vinculaciones sólidas entre sí o sin elaborar un marco de estudio más amplio. Así, este autor explica que la tradición curricular anglosajona ha llevado a cabo investigaciones sobre las formas en que se seleccionan y organizan los saberes en el currículo y sobre cómo esta selección responde a intereses de sectores sociales particulares, mientras que la didáctica general centroeuropea se ha abocado en mayor medida hacia los estudios metodológicos, realizando análisis de los “procesos instructivos de enseñanza/aprendizaje en el aula” (2003, p. 25). Ante esta situación, Moreno Olmedilla señala la necesidad de establecer una relación de complementariedad entre los estudios de la didáctica y los del currículum, complementariedad que posibilite a su vez el desarrollo de una noción más abarcadora de la didáctica:

Una concepción ampliada de la Didáctica, no restringida a “cómo enseñar”, que incluya como momento previo el “qué” enseñar, así como los qués y cómo, o las relaciones escuela-sociedad, no debería tener especiales problemas para asumir toda la tradición de investigación curricular; al contrario, lo cierto es que exige tal integración. Un enfoque curricular de la Didáctica no se limitaría a cómo instrumentalizar metodológicamente lo que hay que enseñar, sino que se centra también en qué merece ser enseñado (selección de contenidos, organización y planificación), situando la acción educativa en un contexto de comprensión más amplio (Ibid.).

Desde esta perspectiva, que es la que intentaremos adoptar en nuestra investigación –aunque desde el marco específico de la didáctica de la literatura–, las investigaciones pueden entonces enfocar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero sin perder de vista su carácter de “proyectos culturales” (2003, p. 18), es decir, sin dejar de lado el análisis y valoración de la cultura que buscan construir, de las maneras de representar el mundo que forjan y de las motivaciones que se hallan en la base de su desarrollo.

2.2.2. Investigaciones sobre comparativa en educación y análisis curricular

*El currículum, sin ninguna duda,
es un tema de actualidad
en las investigaciones educativas.
Jean-Louis Dufays (2011, p. 9)*

La capacidad de comparar, de establecer relaciones entre las personas, los sistemas, los eventos o las cosas, constituye una de las herramientas más importantes –tal vez la más importante– de la cognición humana. Utilizamos la comparación cotidianamente, y esta nos ayuda a elegir, a descartar, a tomar decisiones en múltiples y variados planos de nuestra existencia.

En el campo de la investigación educativa la comparación adquiere también un papel destacado, como veremos en la primera parte de esta sección, en la que nos proponemos esbozar un panorama de los estudios desarrollados sobre comparativas internacionales en educación, señalando las principales corrientes dentro de estos y realizando un breve repaso de algunas investigaciones en el área llevadas a cabo en el nivel de la educación primaria (Alexander, 2001; Ruddock y Sainsbury, 2008).

En un segundo apartado, y con el fin de enmarcar el trabajo de análisis curricular presentado en la segunda parte de la investigación (Cap. 5), presentaremos aquellos estudios que se enfocan especialmente en el análisis del espacio curricular correspondiente al área de Lengua y Literatura (Chartrand y Falardeau, 2008; Dubois-Marcoin y Tauveron, 2005a; Durán, 2011; Duran y Manresa, 2008; Falardeau, 2010; Fraisse, 2012b; Manresa y Margallo, 2010; Pieper, Aase, Fleming y Sâmihăian, 2007).

Estudios sobre comparativa curricular

Los estudios sobre comparativas en educación adquieren entidad propia como disciplina a principios del siglo XIX y, aunque tienen un mayor o menor desarrollo según los países dedicados a este tipo de investigaciones, en general su abordaje se realiza desde espacios específicos vinculados con

las facultades de educación universitarias²⁴.

No obstante, y de acuerdo con Goodlad (1991), es a partir de mediados del siglo XX cuando las investigaciones sobre el currículum encuentran su madurez y, de la mano del fenómeno conocido como globalización, este tipo de estudios comienza a crecer de manera vertiginosa, impulsado por organismos internacionales como la UNESCO o la OECD²⁵, instituciones encargadas –según lo manifiestan– de fomentar el desarrollo de los países y de medirlo a partir de los resultados obtenidos en estudios de comparación internacional, como por ejemplo los ya famosos informes PISA.

Podemos distinguir entonces, siguiendo a Alexander (2001)²⁶, dos grandes ámbitos en la comparación educativa internacional:

- por un lado, la *comparación educativa académica*, desarrollada en el contexto universitario;
- por otro, la *comparación educativa dirigida políticamente* a través de organismos internacionales como los ya mencionados, corriente que ha sido denominada “nuevo comparativismo”.

Sin embargo, para Alexander la diferenciación entre ambas corrientes no ha de ser establecida solo a partir del factor temporal –pensándolas como “antiguas” y “nuevas” respectivamente–, sino a partir del carácter

²⁴Aunque la teoría académica del currículum no parece haber tenido gran influencia en las políticas oficiales de diseño de estos, en ciertos contextos –como por ejemplo el británico (Cfr. Alexander, 2001; Lewy, 1991)– parece haber habido, en algunos períodos históricos, mayor vinculación entre ambos planos.

²⁵La primera sigla corresponde a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), mientras que la segunda alude a la *Organisation for Economic Co-operation and Development* (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), fundada en 1961 y con sede en París, y cuyo fin –según manifiesta en su portal– es llevar a cabo estudios y diseñar políticas que colaboren con los gobiernos y contribuyan al bienestar de la población mundial. Para mayor información, véase <http://www.unesco.org> y <http://www.oecd.org>.

²⁶Robin Alexander es, en Inglaterra, una de las autoridades en el ámbito de la investigación en educación comparativa. Profesor de la Universidad de Cambridge, ha desarrollado varias investigaciones relativas al campo de la educación en el marco internacional y ha sido, además, el presidente de la *British Association for International and Comparative Education* (BAICE) durante el período 2008-2009.

y de los objetivos perseguidos por cada una. Así, la comparación educativa académica es reconocida por este estudioso como una disciplina de investigación, mientras que la comparación educativa dirigida por organismos internacionales es considerada como una actividad de puesta en relación cuyos resultados han de ser cuestionados con más fuerza, entre otras razones, por la perspectiva técnica que asume muchas veces y por su excesiva dependencia de políticas nacionales o multinacionales.

Alexander critica los estudios pertenecientes a este segundo ámbito por estar desarrollados a partir de un pensamiento lineal de causa-efecto que sostiene que los cambios educacionales pueden proponerse desde el exterior de los sistemas; pensamiento que, además, lleva a compartimentar la cultura y deja de lado, al momento del análisis, aquellos aspectos relativos al modo de organización de las sociedades en los diversos países, cuando sabemos que la educación, al enmarcarse siempre en un contexto social, es indisociable de la cultura compartida por los sujetos.

No obstante, más allá de los aspectos ideológicos, contextuales y de distribución del poder implicados en el desarrollo de este tipo de estudios (cuestión que suscita acalorados debates en materia educativa y social), y pese a los problemas que puede presentar cada uno de los ámbitos descritos, la comparativa en educación puede considerarse, en líneas generales, como una herramienta importante para el progreso en educación, en la medida en que constituye una fuente de aprendizaje al posibilitar un mayor conocimiento sobre otros sistemas educativos.

La comparación, entonces, nos ofrece “conciencia sobre las opciones y alternativas” (Alexander, 2001, p. 27), nos brinda un conocimiento que puede ofrecer confianza en las apuestas educativas ya realizadas o brindar alternativas para enfocar de otra manera nuestro trabajo cotidiano, teniendo en cuenta, eso sí, las particularidades de nuestro contexto. En otras palabras, las investigaciones sobre comparativa en educación nos proporcionan datos que, pese a las diferencias culturales, o tal vez gracias a ellas, nos ayudan a pensar de otra forma nuestras maneras de enfocar los asuntos educativos en general o cuestiones relativas a materias específicas.

La investigación que desarrolla Alexander (2001) se incluye en el primer grupo; tomando la pedagogía como eje, y a partir de datos recogidos entre 1994 y 1998, realiza una comparación educativa de cinco sistemas

nacionales de educación primaria, entre los cuales se encuentran Estados Unidos, Francia, India, Inglaterra y Rusia. Se trata de un estudio de carácter descriptivo, cuyo objetivo es tratar de identificar qué aprendizajes pedagógicos surgen a partir de la comparación realizada. Para ello, define como variables de la investigación los siguientes aspectos:

- la estructura y los objetivos que persigue la educación primaria,
- la naturaleza de la enseñanza primaria y el pensamiento de los maestros,
- las experiencias y el lenguaje de las clases,
- la vinculación existente entre el universo de la clase y el de las políticas sociales o educacionales,
- el impacto en la escuela de los aspectos históricos y culturales.

Algunas de estas cuestiones sintetizan, en realidad, búsquedas o preguntas que este investigador se planteaba a partir de su contexto específico –la educación primaria en Inglaterra– y que luego hace extensivas al ámbito internacional al proponer la descripción y análisis contrastado entre los sistemas de los diversos países.

Con el fin de llevar a cabo este análisis enfoca tres planos o niveles dentro de la organización educativa: el nivel del sistema, el de la escuela y el de los modos en que se organizan las clases. Para nuestra investigación ha sido de utilidad especialmente el primero de los niveles, es decir, la descripción e historización que realiza de los sistemas educativos correspondientes a cada uno de los países seleccionados. Esta parte del estudio, al referirse a algunos estados como Francia e Inglaterra, cuyos currículos hemos escogido también para analizar, nos ha permitido construir el marco contextual general en el que se desarrolla la alfabetización y el acercamiento de los niños a la literatura.

Otra de las investigaciones revisadas sobre comparativa educativa internacional es la desarrollada por Ruddock y Sainsbury (2008), quienes contrastan los diseños curriculares ingleses con los de otros nueve países

que presentan un alto rendimiento en las evaluaciones educativas internacionales²⁷. Ruddock y Sainsbury acotan la comparación a las áreas de matemáticas, ciencias y alfabetización (*literacy*) correspondientes al *Key Stage 2* de la escolaridad inglesa, es decir, al período que va desde los ocho hasta los once años de edad.

Por el tema escogido en este trabajo, nos interesa especialmente la comparación llevada a cabo por estos investigadores en el ámbito de la alfabetización, en el que ellos advierten mayores dificultades para establecer comparativas por tres razones principales:

- en primer lugar, por las grandes diferencias existentes en la estructura curricular de los diversos países analizados;
- en segundo lugar, por la falta de especificación, en muchos casos, de las etapas que hacen a la progresión de los aprendizajes relativos al plano de la oralidad, la lectura y la escritura;
- por último, por la indefinición de las dificultades que pueden presentar las lecturas, indefinición que podría deberse al hecho de que la mayoría de los currículos no señala –de forma prescriptiva o mediante recomendaciones de lectura– cuáles podrían ser los textos a leer durante esta etapa.

La comparación realizada conduce a los investigadores a sostener que, en líneas generales, el currículo inglés presenta mayores exigencias y especificaciones en materia de lectura y de escritura. Señala, además, que a pesar de propiciar el desarrollo de competencias relativas a la interpretación de los textos, en los diseños anglosajones se hace mayor hincapié en el análisis de las técnicas utilizadas por el autor para la elaboración del texto, énfasis que consideran cuestionable por la edad de los niños y por los resultados que arrojan las evaluaciones, siempre más bajos cuando se refieren al análisis de las técnicas autoriales. Los investigadores plantean que, de cara a la reforma del plan de estudios que será implementada en Inglaterra durante los próximos años, sería necesario considerar la relevancia otorgada a este último punto, y se preguntan, además, si no sería

²⁷Los nueve países comparados en el estudio de Ruddock y Sainsbury (2008) son los siguientes: Canadá (Ontario y Columbia Británica), China Taipéi (comúnmente denominada Taiwán), Inglaterra, Holanda, Hong Kong, Italia, Letonia, Singapur y Suecia.

indispensable establecer con mayor detalle cuáles son los fundamentos y objetivos perseguidos para el aprendizaje en el ámbito de la lengua y la literatura. Aunque podríamos discutir, siguiendo a Tauveron (1999), la mirada un tanto simplista que parece subyacer a la primera recomendación, sí que acordamos con la última, la cual se suma a múltiples voces que, desde el campo didáctico o desde otras áreas interesadas en la educación, plantean la imperiosa necesidad de establecer con mayor precisión los tipos de saberes y de prácticas que posibilitarán a los niños una mayor y mejor comprensión de los textos y del mundo que los rodea.

Estudios sobre el lugar de la literatura en diversos currículos

Si revisamos los antecedentes principales de nuestro trabajo, esto es, los estudios que indagan sobre el lugar de la literatura en distintos currículos y sistemas educativos, podemos hallar tres contextos particularmente relevantes para nuestra investigación: el ámbito anglófono, el ámbito francófono y el catalán, contextos que, además, son los que hemos seleccionado para realizar el análisis correspondiente a la segunda parte del trabajo (Cap. 5).

En el primero de ellos, relevamos el estudio de Pieper *et al.* (2007) llevado a cabo por un equipo internacional integrado por investigadores del Reino Unido, Alemania, Noruega y Rumania. El estudio citado explora la función de la literatura hacia el final de la educación primaria en los *curricula* de esos cuatro países. En la segunda parte del artículo –la que resulta más interesante de cara a nuestro trabajo– se expone de manera sintética y a través de una “perspectiva caleidoscópica” (2007, p. 11) el análisis comparativo de los diseños correspondientes a los países mencionados tomando como puntos de referencia los siguientes aspectos:

- el rol de la literatura en la escuela;
- los diversos puntos de vista sobre la literatura que pueden ser delineados a partir de:
 - las competencias señaladas en estos documentos,
 - la concepción de literatura que se manifiesta o puede inferirse en cada uno,

- el canon prescrito o las recomendaciones de lectura realizadas en ellos,
 - la vinculación entre literatura y *Bildung*²⁸.
- los métodos sugeridos para la enseñanza-aprendizaje de la literatura;
 - las formas de entender la evaluación de las competencias en el campo literario;
 - las debilidades y fortalezas de las propuestas curriculares estudiadas.

La tarea de comparación entre los *curricula* de Reino Unido, Alemania, Noruega y Rumania lleva a los investigadores a descubrir puntos comunes en los cuatro documentos, entre los que se hallan:

- “la perspectiva general sobre la literatura [que comparten los diseños], la cual es entendida como un ámbito de conocimiento que impulsa el desarrollo de las competencias comunicativas, literarias y culturales, [y] que puede contribuir en la formación de la personalidad del estudiante” (Id., p. 12).
- la valoración de la lectura como competencia central dentro del área y la defensa de una estrecha interrelación con el resto de saberes (escritura, habla y escucha).
- la tendencia a reorganizar el campo de la enseñanza literaria a partir de dos ejes: a) la concepción de la literatura como un campo abierto y dinámico, caracterizado por la multiplicidad y diversidad de propuestas y b) el enfoque puesto en el lector, en su proceso de lectura y de construcción de sentidos.

²⁸Como se explica en el artículo, este concepto de origen germánico tradicionalmente hace referencia al crecimiento personal de los sujetos, al desarrollo de su identidad. Sin embargo, con el ingreso masivo de jóvenes a la educación obligatoria ha adoptado en el contexto educativo una dimensión cultural, pues implica la apropiación de saberes sobre la cultura que contribuyen a la conformación identitaria y colaboran en la interpretación de los textos que circulan en la sociedad (Cfr. 2007, p. 7).

- una mayor apertura en los métodos puestos en juego para la enseñanza y aprendizaje del fenómeno literario, pues en los *curricula* analizados se observan pocas recomendaciones o, si las hay, estas son de carácter muy general, lo que otorga al docente “una mayor responsabilidad” (Ibid.) en el desarrollo de las prácticas literarias.
- el objeto de la evaluación literaria, que alude en la mayor parte de los casos a aquellas prácticas más fácilmente observables y a las estrategias manifestadas por los estudiantes en la interpretación textual, pero que deja de lado aspectos relativos a la relación afectiva con la literatura y a la construcción identitaria de los sujetos por la dificultad de mensurar o valorar este tipo de procesos internos. En el ámbito evaluativo los investigadores reconocen la existencia de una mayor diversidad entre los currículos estudiados y señalan que algunos de ellos (como por ejemplo el de Noruega o el de Reino Unido) despliegan un sistema de evaluación más sofisticado y preciso.

En el área francófona hallamos tres tipos de estudios diversos sobre el lugar de la literatura en el currículo: los estudios de carácter sincrónico, aquellos de carácter diacrónico y los que ubican el eje en la comparativa curricular internacional.

Dentro del primer grupo destacamos la investigación desarrollada por Chartrand y Falardeau (2008), quienes se abocan al análisis de los sentidos y funciones que adoptan la lengua y la literatura en el Programa de formación de la escuela quebequense (*Programme de formation de l'école québécoise*, PFÉQ). Los autores indagan así en los textos oficiales correspondientes a esta reforma educativa, textos que han sido publicados en tres fases sucesivas: el currículum de infantil y primaria en el año 2001, el de primer ciclo de secundaria en 2003 y el de segundo ciclo de secundaria en 2007. A partir de una lectura analítica de estos documentos, que busca poner en relación los diversos modos de explicar las nociones de lengua y literatura y las bases para su enseñanza en los distintos niveles educativos, los investigadores observan fuertes contradicciones dentro del programa. Ejemplos de ellas podrían ser el hecho de que las expectativas de logro en el ámbito literario sean mucho más exigentes en el nivel primario que en la etapa secundaria, o la paradoja de ubicar la lengua y la literatura como ejes del área y que, sin embargo, no puedan hallarse en los

distintos documentos más que aproximaciones o metáforas sobre ambas. El descubrimiento de estas incoherencias conduce a los investigadores a pensar que:

el Programa de formación de la escuela quebequense refleja las tensiones y contradicciones [...] en las sociedades occidentales acerca de la educación y de la cultura en general. El ambicioso proyecto de las autoridades políticas de Quebec para elevar el nivel cultural de los currículos de primaria y secundaria en el contexto de una fuerte demanda social entra en contradicción con la actual tendencia a la desinversión en educación, particularmente en la formación de profesores y estudiantes (2008, p. 167).

Además de los estudios de carácter sincrónico, una segunda línea en la investigación curricular francófona está constituida por los estudios diacrónicos, es decir, aquellos que analizan los textos oficiales de una determinada nación en diversos períodos históricos, con el objetivo de observar las continuidades y rupturas en los modos de concebir y describir la enseñanza literaria a través del tiempo.

En 2010, Érick Falardeau retoma los estudios curriculares en la región de Quebec, pero esta vez con el fin de realizar una investigación comparativa sobre los lineamientos para la enseñanza del francés en los diseños de educación primaria y, sobre todo, de educación secundaria correspondientes a las tres últimas décadas (1980, 1995 y 2001). Este análisis diacrónico de los textos oficiales quebequenses lo lleva al reconocimiento de una modificación importante en el lugar que ocupa la literatura en estos programas, que pasa de ser considerada en 1980 como “un simple discurso al mismo nivel que un instructivo o un texto de opinión” (2010, p. 187) a convertirse en el eje del diseño de educación primaria en 2001.

No obstante, el hecho de afirmar la existencia de este avance no impide a Falardeau reconocer el camino que queda aún por recorrer para que las programaciones dialoguen con los avances realizados en el campo de la didáctica y para que –como se afirma desde este último campo– puedan articularse las respuestas subjetivas con las aproximaciones más analíticas de los lectores a los textos en las diversas instancias de educación literaria.

Marie-France Bishop (2007, 2009, 2012) también realiza un análisis de este tipo al comparar los diversos modos de aproximación a la lectura literaria en los textos oficiales correspondientes a la escuela maternal y primaria francesa desde finales del siglo XIX hasta los albores de nuestro siglo. Los estudios llevados a cabo conducen a esta investigadora a señalar que los programas de educación primaria correspondientes al año 2002 son los primeros que otorgan a la literatura un espacio específico y fundamental dentro del aprendizaje del francés en el país galo (Bishop y Ulma, 2007) y que es solo a partir de estos diseños que se enfatiza en la lectura como una “actividad compleja” y en la necesidad de que los niños desarrollen, desde los primeros años de escolaridad, una “actitud interpretativa” (Bishop, 2009) ante los textos leídos, especialmente en el ámbito literario.

Max Butlen (2009), por su parte, también analiza los diseños franceses para la educación primaria pero enfatizando ya no en el concepto de lectura sino en la cuestión del canon, ya que se propone revisar comparativamente los criterios de selección del corpus explícitos o no en las listas de libros correspondientes a los programas de 2002 y 2008. Esta revisión lo lleva a establecer seis categorías puestas en juego en las selecciones bibliográficas propuestas por el ministerio:

- señalar la riqueza y variedad de las obras antiguas y actuales,
- familiarizar a los niños con las categorías y géneros más importantes para el aprendizaje literario,
- fortalecer la empatía y la identificación con los personajes y mundos representados en los textos literarios,
- posibilitar usos pedagógicos y educativos de los textos desde un enfoque cultural y didáctico,
- ayudar a tomar conciencia de la capacidad de “resistencia” de las obras y de la necesidad de colaboración de los lectores,
- reconocer y analizar conjuntamente las dificultades y niveles de complejidad que presentan los textos presentes en la selección realizada.

Como vemos, los criterios expuestos para la selección de las obras incluidas en las listas ministeriales francesas nos ofrecen pistas sobre el rumbo que ha de tomar la educación literaria en la escuela primaria, sobre los diversos planos en los que puede incidir el aprendizaje literario y sobre la importancia de ofrecer a los niños textos complejos que les permitan ir progresando en sus competencias lectoras en el marco de lecturas guiadas y de discusiones interpretativas conjuntas. Este es, según el parecer de Catherine Tauveron (2008), el propósito de los programas de lengua y literatura desarrollados en 2002, propósito que, sin embargo, parece quedar al margen en los currículos franceses correspondientes al año 2008. Tauveron analiza estos últimos en relación con los programas anteriores y llega a la conclusión de que los *curricula* actuales suponen un fuerte retroceso –que los hace equiparables, según ella, a los programas de los años ’50– en la medida en que la lectura es entendida en términos de decodificación y comprensión literal de lo que está escrito, los lectores son concebidos como entes pasivos y las prácticas promovidas lo que hacen en realidad es reforzar el fracaso educativo. Este severo análisis –junto con las orientaciones recibidas por parte de la investigadora– nos ha llevado a incluir en la selección curricular no solamente los nuevos programas franceses de lengua y literatura, sino también aquellos difundidos a partir de 2002.

Un tercer tipo de estudio, que ha sido de especial utilidad para la realización de nuestro análisis contrastado de los diseños, desarrollado en la segunda parte de nuestro trabajo (Cap. 5), está constituido por aquellas indagaciones que realizan una exploración internacional sobre el lugar que ocupa y la función que cumple la literatura en el ámbito escolar, entre las que podemos destacar aquellas coordinadas por Fraisse (2012a) y las recogidas por Dubois-Marcoin y Tauveron (2005b) en el número 32 de la revista *Repères*.

En el primer caso, en la síntesis realizada por Fraisse al inicio del *dossier* se explicita el objetivo del trabajo: “abrir la vía de comparaciones didácticas entre países extremadamente diversos [y] sobre un objeto de enseñanza universalmente compartido”, pero difícil de caracterizar y de “definir de manera estable” como lo es la literatura (2012b, p. 1-2). Para ello se analizan los textos oficiales de ocho países muy disímiles entre sí²⁹,

²⁹Los países en cuestión son: Canadá (Quebec), China, Dinamarca, Estados Unidos, Francia, Haití, Rusia y Senegal.

y la lectura de estas “síntesis nacionales” lleva a Fraisse a hallar algunas convergencias entre ellos, como por ejemplo:

- la relevancia central dada a la literatura y a su enseñanza en los distintos programas;
- el predominio de prácticas de recitación y memorización poética en los primeros ciclos de educación;
- el ofrecimiento de referentes compartidos a los estudiantes que les permitan sentirse parte de una comunidad como una de las principales funciones de la enseñanza literaria.

Este último aspecto remite a la noción de identidad y pone sobre la mesa las complejas relaciones existentes entre este ámbito y el de la literatura como objeto de enseñanza. Se manifiesta entonces una tensión irresoluta entre lo lingüístico y literario y lo “nacional” (especialmente en el caso de los países que han sido colonias en el pasado), pero también entre la identidad nacional y la apertura al mundo, tensión que se manifiesta también en otros espacios de nuestra realidad social global.

En el segundo caso de comparativa didáctica en el campo literario, las coordinadoras del número 32 de *Repères* (Dubois-Marcoin y Tauveron, 2005b) realizan una amplia convocatoria a la que responden también didactas de diversos países del mundo³⁰. Esta invitación a los didactas de la literatura de diversas procedencias va acompañada de una serie de cuestiones propuestas por las editoras e incluidas en la presentación, entre las que se hallan:

- la existencia (o no) de cambios en los modos de abordar la literatura en la escuela desde los diversos países,
- los problemas detectados en la implementación de estos cambios (en el caso de que los haya),

³⁰Entre los países que realizan un aporte a esta publicación se encuentran: Brasil, Burkina Faso, Escocia, España (Cataluña), Finlandia, Grecia, Polonia, Portugal y Rumania.

- la función y el lugar asignados a lo literario dentro del ámbito escolar, además de los géneros considerados prioritarios, los tipos de acercamientos que se promueven, etc.³¹.

Aunque todos los artículos del volumen atienden a una o varias de estas cuestiones, se observa en general una gran diversidad en los tonos y posturas enunciativas y, además, los artículos reunidos no despliegan únicamente un análisis curricular ya que, mientras algunos autores revisan los documentos oficiales, otros se encargan de indagar en las prácticas escolares o analizan los temas y actividades literarias presentes en los libros de texto de circulación corriente en sus respectivos países.

No obstante, en el artículo “Les frontières de la littérature telle qu’elle s’enseigne” que sirve como introducción a los textos publicados en ese número, Dubois-Marcoin y Tauveron (2005a) resaltan los puntos comunes y las divergencias existentes entre los diversos programas y van trazando, así, a grandes rasgos, los recorridos seguidos por los distintos países en relación con los modos de abordar la dimensión literaria en la escuela. Resumen las principales líneas-fuerza que surgen de la comparación de los artículos presentados y reconocen la presencia clara de dos ideas que, pese a la diversidad, parecen consensuadas entre los distintos investigadores:

- por un lado, el afán por otorgar a la literatura una finalidad formativa que no se limita solo al nivel axiológico sino también al plano socio-cultural, intelectual y, en el caso de algunos países, al plano estético.
- por otro, el abordaje de la literatura infantil y juvenil en la escuela primaria, entendida como un corpus capaz de posibilitar el desarrollo de prácticas y estrategias específicas de educación literaria.

Estas ideas, sobre las que profundizaremos en la primera parte de nuestra investigación (Cap. 4), han sido señaladas también, desde el ámbito catalán, por Colomer (1998, 2002, 2005a), Mendoza Fillola (2003a,

³¹Estas cuestiones han sido centrales para nuestro trabajo en la medida en que, como presentamos en el diseño de investigación (Cap. 3) y en la introducción a los análisis curriculares (Cap. 5, Sección 5.1), han servido de modelo –junto con los criterios expuestos en otros estudios– para la elaboración de nuestras categorías de análisis.

2005, 2008a), y otros autores que han impulsado con sus investigaciones el desarrollo de una nueva perspectiva en el abordaje escolar de la literatura: la educación literaria.

Entre los estudios realizados en este último contexto que abordan tareas de comparación y análisis de diversos currículos, ha resultado especialmente provechoso para nuestro trabajo aquel llevado a cabo por Duran y Manresa (2008), en el que se contrasta la documentación curricular correspondiente a la educación secundaria de seis países³², con el objetivo de analizar las líneas directrices que rigen la programación de las lecturas literarias y, especialmente, de la lectura de obras completas.

En este estudio se describen, en primer lugar y por separado, las características de cada uno de los diseños fijados por las distintas administraciones teniendo en cuenta, en un primer momento, la estructura del sistema y de la educación secundaria, los modos en que se organiza la materia y en que se aborda la lectura; en un segundo momento, los objetivos correspondientes a la asignatura y aquellos aspectos metodológicos relacionados con los modos de abordar la lectura; mientras que, en un tercer momento, se exponen cuestiones relativas a los tipos de programación de lecturas para, al final de cada apartado, dar lugar a otros aspectos contextuales que resultan interesantes y ayudan a ampliar la comprensión de cada uno de los diseños abordados.

En la segunda parte de la investigación se realiza un análisis comparativo de los seis currículos revisados, análisis que permite arribar a algunas conclusiones sobre las “tendencias de programación de las obras completas” (2008, p. 107), entre las que destaca el deseo, compartido por todos los diseños relevados, de alcanzar una posición de equilibrio entre tres orientaciones distintas pero al mismo tiempo complementarias:

- el desarrollo de hábitos lectores,
- la lectura interpretativa de textos literarios,
- la construcción de una base de referentes culturales comunes para los alumnos,

³²De estos seis países, cuatro son europeos (Portugal, Bélgica, Francia y Gran Bretaña) y dos latinoamericanos (Argentina y México).

orientaciones generales que, según veremos en nuestro análisis, se manifiestan también en la mayor parte de los currículos de educación primaria. No obstante, cada país se decanta por dar mayor prioridad a uno u otro punto de acuerdo a la combinación específica establecida entre tres aspectos diversos:

1. el nivel de profundización en la didáctica de los textos completos a través del señalamiento o no de diferentes modalidades de lectura, y del establecimiento de guías o pautas para el abordaje metodológico de determinados textos.
2. el nivel de prescripción sobre las obras, que permite diferenciar tres tipos de currículos según la programación o no de los textos de acuerdo al género, época, destinatarios, autores, títulos, etc.: se distinguen así los diseños más prescriptivos (como el francés), los intermedios (como es el caso de los pertenecientes a Inglaterra y Gales) y aquellos poco prescriptivos (entre los que se ubican los programas mexicanos o argentinos).
3. la existencia o inexistencia de listas de obras, su carácter (obligatorio o meramente orientativo) y su modo de configuración, es decir, los tipos de textos, géneros o autores incluidos en estas según sean más o menos canónicos, más o menos contemporáneos, de literatura infantil o de literatura para adultos, etc.

Este análisis comparativo posibilita hacia el final del estudio el establecimiento de un panorama en el que queda patente cómo las características de cada currículum contribuyen al desarrollo de diversos tipos de lectores. Así, según sean más abiertos o, por el contrario, más prescriptivos, los currículos ofrecerán mayor adaptación a los contextos pero menos referentes comunes, sin garantizar una mínima cantidad y diversidad de obras, en el primer caso, o, en el segundo, darán la posibilidad de asegurar unos mínimos tanto en el número de textos leídos como en la variedad de estos y en los modos de abordarlos pues, de acuerdo a los grados de prescripción planteados, los alumnos tendrán la posibilidad de acceder a textos canónicos, de literatura infantil y juvenil, clásicos y contemporáneos, lecturas libres y guiadas, etc.

La construcción de este panorama, así como los criterios establecidos en el estudio mencionado para llevar a cabo el análisis comparativo,

han servido de antecedentes inmediatos para nuestra investigación, pese a que –como ya hemos dicho– esta exploración pertenece al ámbito de la educación secundaria obligatoria (ESO), como la mayoría de los estudios que analizan el lugar de la literatura en los currículos hallados en el contexto catalán. Estas investigaciones, no obstante, permiten contextualizar nuestro trabajo y observar las líneas directrices que toma la enseñanza y el aprendizaje de los textos literarios en el nivel siguiente al que estudiamos en este trabajo.

Entre estos estudios destacamos el de Manresa y Margallo (2010) y el de Durán (2011), pues ambos se proponen reflexionar sobre algunos aspectos del currículo actual de lengua y literatura correspondiente al nivel de la ESO y ofrecer aportes que contribuyan a mejorar las planificaciones educativas en el área a partir de las aportaciones que realizan los nuevos diseños y de los avances desarrollados por la didáctica en los últimos años. Estos señalan como novedad de los nuevos diseños de lengua y literatura para la educación secundaria en la comunidad catalana (MEC, 2007 y DEn, 2009³³) la importancia otorgada en los documentos oficiales a la competencia comunicativa, como responsabilidad no exclusiva del área de lengua sino compartida entre todas las demás áreas del currículo, y a la competencia literaria, que en el nivel secundario aparece articulada en torno a la lectura de obras completas y al progreso de las habilidades en el plano de la interpretación.

El desarrollo del hábito lector y de la lectura como interpretación en los jóvenes lectores constituye así el objetivo central de la dimensión literaria en los nuevos *curricula* catalanes, objetivo que busca alcanzarse a través de la ampliación del corpus (que incluye así no solo literatura para jóvenes y literatura clásica, sino también otros tipos de textos como aquellos pertenecientes al ámbito de la publicidad, del cine, de la canción, del cómic, etc.) y del establecimiento de metodologías que promuevan la participación y el desarrollo de los aprendizajes en situaciones sociales de comunicación.

No obstante, y pese al paso adelante que supone este enfoque curricular respecto de las perspectivas historicistas anteriores³⁴ en la medida

³³La primera sigla hace referencia a la *Ley Orgánica de Educación* publicada en 2007 por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), mientras que la segunda alude al Departament de Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

³⁴Es necesario aclarar que, si bien el enfoque historicista deja de ser el eje de los

en que pone en el centro del proceso la actividad de lectura literaria, el análisis llevado a cabo por Manresa y Margallo señala como debilidad de estos diseños la falta de ejemplos concretos y de propuestas claras que posibiliten a los docentes llevar a la práctica estos planteamientos³⁵. Por esta razón se proponen realizar, en la segunda mitad de su estudio, una síntesis sobre algunos de los aportes ofrecidos por la didáctica o por los *curricula* de otros países para el desarrollo de los objetivos y metodologías propuestas en los diseños analizados, síntesis que nos ha resultado muy útil para el trabajo y que retomamos en la primera parte de nuestra investigación (Cap. 4), donde revisamos las líneas de avance propuestas por la investigación para el aprendizaje literario.

2.2.3. Sobre la noción de competencia

*La competencia es globalidad,
es proceso de pensamiento complejo,
habilidades y actitudes puestas en acción
conjuntamente siempre en un contexto.*

Miguel Ángel Jiménez Rodríguez (2011, p. 14)

Si tenemos en cuenta que los currículos analizados en este estudio parten del trabajo por competencias, considerado como el eje sobre el que se articulan estos nuevos diseños, observaremos que se hace necesario revisar este concepto, conocer un poco de su historia y establecer cuáles son sus características o rasgos generales. Esto es lo que nos proponemos a continuación.

aprendizajes literarios, el contexto histórico y social de las obras no es dejado de lado, sino que es considerado como un elemento más entre los que colaboran en la interpretación (Cfr. Todorov, 1988 citado en Mendoza Fillola, 2008a).

³⁵Esta flaqueza es señalada también por Dubois-Marcoin y Tauveron, al referirse a la “difícil puesta en práctica” (2005a, p. 13) de las nuevas miradas sobre lo literario basadas en las teorías de la recepción y a la falta de orientaciones claras para abordar la lectura literaria en el ámbito escolar.

La noción de competencia: su historia y sus rasgos principales

Aunque no es nueva, la idea de competencia adquiere en la actualidad y en el ámbito escolar una importancia primordial, pues su uso se ha extendido ampliamente en el campo educativo. No obstante, esta gran difusión no está exenta de problemas, pues ha llevado a que la noción se transforme, como sostiene Milian (2010), en un “concepto ‘paraguas’, que acoge una gran cantidad de representaciones y significados que pueden incluso llegar a ser contradictorios” (2010, p. 20). Por este motivo, se hace necesario retrotraernos hacia los orígenes en la difusión de este concepto, con el fin de observar los diversos contextos y modos en los que comienza a utilizarse y las implicaciones a que da lugar en cada caso.

Entre las fuentes a partir de las cuales se desarrolla este concepto, se reconocen dos líneas principales: por una parte, los estudios lingüísticos y, por otra, las ciencias orientadas hacia el mundo laboral.

En el primer caso, fueron los avances de las corrientes cognitivas en las ciencias del lenguaje los que colaboraron en la extensión del término, a partir de los aportes fundamentales, primero de Chomsky (1965) –con su idea de *competencia* y el lugar que le otorga a esta en oposición a la idea de *actuación*–, y posteriormente de Hymes (1971), quien acuñó el concepto de *competencia comunicativa* y con este otorgó una proyección pragmática a los estudios sobre el lenguaje, sin dejar de lado, sin embargo, el carácter eminentemente individual en el desarrollo de la competencia.

Este camino conduce a una concepción de la competencia en términos de potencialidad, que debe poder ser definida como un conjunto de conocimientos y de estrategias individuales plausibles de ser descritas y evaluadas, y que se transforma así en “una competencia que estaría situada en el cerebro del individuo y que sería simplemente transferible de un contexto a otro” (Pekarek, 2005 citado en Milian, 2010, p. 21), sin tener en cuenta las condiciones particulares de cada una de las situaciones en las que es puesta en juego.

En el segundo caso, la noción de competencia comienza a desarrollarse en los años '70 del siglo XX en el ámbito empresarial (Cfr. Jiménez Rodríguez, 2011; Legendre, 2008), con el fin de explicar las exigencias de los nuevos modos de organización laboral. La sociedad cambia y, con ella, cambian también las palabras para explicar lo que sucede. En

un mundo cuya economía es inestable y en el cual la movilidad laboral es cada vez más acusada, se hace necesario el planteo de una formación continua de las personas, que posibilite la actualización constante de sus conocimientos. En el campo de la empresa se establece así un proceso de profesionalización del trabajador, que obliga a dejar de lado la idea de “cualificación” vigente hasta ese momento y a reemplazarla progresivamente por la de “competencia”. A diferencia de la primera, dada a partir de un título y relativa a la “capacidad de hacer conforme a las reglas” (Legendre, 2008, p. 30), de cumplir con lo que se solicita, la noción de competencia se vincula con la responsabilidad y autonomía del sujeto, que ya no es visto como un mero ejecutor, sino como un profesional capaz de pensar nuevas formas de dar respuesta a los problemas en situaciones y contextos muchas veces imprevisibles.

Este sentido de la competencia como realización de la potencialidad en una situación histórica y social determinada, a lo que Milian (2010) denomina “competencia situada”, implica la habilidad de ofrecer una respuesta autónoma y contextualizada a las dificultades surgidas en situaciones diversas, teniendo en cuenta que ese mismo contexto –y las leyes que lo gobiernan– determina en buena parte los aspectos de la competencia que serán movilizados y el modo en que esta será reconfigurada.

Este uso se extiende a partir de los años '90 al ámbito educativo, primero a través de la formación profesional y luego a partir de su inclusión en los currículos de educación general obligatoria (Eurydice, 2002). Se busca así poner en relación los conocimientos y las prácticas y, para ello, se enfatiza en la importancia de aquellos conocimientos y modos de estructuración de los aprendizajes relacionados con una acción concreta y situada. Se considera que el que aprende, en definitiva, lo que hace es reestructurar, combinar y movilizar los saberes de acuerdo a los contextos en los que participa.

La noción de competencia en estos diversos ámbitos –empresarial y educativo– posee unos rasgos particulares que permiten caracterizarla, entre los que se hallan, de acuerdo con Legendre (2008, p. 32-39), los enumerados y descritos a continuación:

1. *La competencia no puede observarse de manera directa*, sino que ha de ser inferida “a partir de la observación de la actividad” (Le Boterf, 2002 citado en Legendre, 2008, p. 33). La mirada sobre el

proceso y los resultados de la actividad es entonces la que posibilita el acceso o, mejor dicho, la suposición de cuáles son las estructuras subyacentes a esta tarea o proyecto. Pero al mismo tiempo estas estructuras –que constituyen solo una parte de lo que denominamos competencia– se van modificando por el proceso llevado a cabo, lo que nos lleva a tomar conciencia de que no podemos considerarla como algo estático.

2. *La competencia se estructura de manera dinámica y combinatoria.* No se trata de un estado, sino de un proceso dinámico, que cambia en función de las experiencias que viven las personas. Incluye saberes de diversa índole: sobre conceptos abstractos, vivencias, formas de hacer, actitudes, etc. que no pueden pensarse de manera aditiva o acumulativa, sino que se interrelacionan de diferentes maneras de acuerdo al objetivo y al contexto particular de trabajo. Podríamos decir entonces, con Legendre, que la competencia:

supone a la vez invariabilidad y adaptabilidad: la invariabilidad implica una cierta estabilidad de la competencia que debe poder ser ejercida más de una vez y en más de una situación para ser reconocida como tal; la adaptabilidad reside en la plasticidad que adquiere sobre la marcha, pues ha de poder adaptarse a un contexto y ajustarse a diversas situaciones (2008, p. 35).

La competencia, así, puede ser pensada de manera sistémica, como una configuración estable pero cuyas bases van modificándose e interrelacionándose de acuerdo con la situación sociocultural particular en la que es puesta en juego.

3. *La competencia no puede dissociarse de la actividad y singularidad de la persona y del contexto dentro del cual se ejerce.* No puede pensarse como algo abstracto o general, sino a partir de su relación con la acción de un sujeto concreto y con el contexto social en el que este se mueve. Así, cuando hablamos de que alguien es competente, señalamos que es competente para algo en concreto y enfatizamos en su capacidad de resolver determinados problemas en un cierto tipo de situaciones. Por esto, al momento de pensar las competencias que buscamos que nuestros alumnos construyan

—en nuestro caso las literarias—, es importante saber reconocer las posibles situaciones de uso de estas, así como su mayor o menor grado de transferencia y transversalidad.

4. *La competencia es construida y evolutiva.* Las competencias en cuanto tales no pueden ser “transmitidas”, sino que han de ser elaboradas por cada uno en una tarea que, como veremos a partir del rasgo siguiente, posee al mismo tiempo un carácter social e individual. Por ello, para activar y desarrollar una competencia se hace necesario que la persona la valore, es decir, que considere importante construirla o hacerla progresar por su propia cuenta, más allá de los requerimientos institucionales. En este sentido corresponde a la escuela la tarea de invitar a los estudiantes a “desnaturalizar” los discursos vigentes en este ámbito y a preguntarse acerca de los motivos o razones personales para efectuar esos aprendizajes (en lugar de intentar evitar este tipo de cuestionamientos), a fin de que sepan reconocer y valorar qué es lo que puede aportarles cada una de las competencias a ser elaboradas. Esta idea se relaciona con la de “aprendizaje significativo” (Ausubel et al., 1983), en la medida en que en ambas se reconoce la importancia de tener una actitud favorable frente a lo aprendido.

Otro rasgo que caracteriza la competencia, además de su carácter construido, es su posibilidad de cambio y de progresión: esta se va modificando y evoluciona a partir de la experiencia, de acuerdo con los contextos y con los dispositivos puestos en juego para posibilitar el aprendizaje. Esto hace indispensable que la escuela se disponga a ofrecer situaciones variadas para poner en práctica las competencias, pues esta praxis constituye en sí misma una fuente de conocimiento.

5. *La competencia posee al mismo tiempo una dimensión individual y una dimensión social.* Como ya hemos adelantado, la competencia tiene esta dimensión doble, pues se construye en un proceso continuo de ida y vuelta desde el sujeto a la sociedad y viceversa. Poner en marcha o desarrollar una determinada competencia no supone únicamente saber hacer y querer hacerlo, sino también “poder” hacerlo, es decir, contar con los medios, y en esta posibilidad de acción de las personas entra también en juego el contexto,

las circunstancias particulares en las que se desarrolla el proceso y que a su vez lo dificultan o facilitan según el caso. Esta íntima vinculación existente entre las dimensiones de lo individual y de lo colectivo conlleva una responsabilidad mutua, pues tanto el mejoramiento como el empobrecimiento de las competencias en uno de los polos incide de manera contundente en el otro.

6. *La competencia comporta una dimensión metacognitiva.* Malglai-ve (1990, 1994 citado en Legendre, 2008, p. 37) sostiene que la competencia se construye a partir de una doble lógica de acción-reflexión. La primera implica el saber en uso, el conocimiento en acto que permite la automatización de ciertos procedimientos (como por ejemplo el descifrado en el caso de la lectura), y que sirve como punto de partida a la segunda, la reflexión. Esta última ofrece, a diferencia de la acción, la posibilidad de tomar distancia de esta, de pensar y explicitar los tiempos y los modos de llevar a cabo una determinada tarea o de llevar adelante un proceso, con el fin de construir representaciones que sirvan de guía para planificar y desarrollar futuras acciones. Se trata, en definitiva, de un proceso mental que ayuda al sujeto a tomar conciencia de lo que está haciendo, de lo que aprende con eso que está haciendo y de los otros contextos o situaciones en los que puede utilizar esos nuevos saberes, esto es, de la posibilidad de transferencia que ofrecen los saberes frente a situaciones nuevas.

La noción de competencia en los nuevos currículos escolares

Como ya hemos mencionado, el concepto de competencia constituye el eje sobre el que se articulan los nuevos diseños curriculares. La elección de este concepto como núcleo de los actuales currículos corresponde, por un lado, a un cuadro social caracterizado por una mayor descentralización y por una cultura de participación y construcción colectiva de saberes (que se observa, por ejemplo, en el uso de los medios audiovisuales y de las redes sociales) y, por otro, al “pasaje de un paradigma behaviorista a un paradigma cognitivista, constructivista o socioconstructivista” (Legendre, 2008, p. 40-41), que pone al sujeto y a la sociedad en el centro del interés educativo.

El ingreso de la noción de competencia en los currículos escolares tiene

su antecedente inmediato en el Consejo Europeo de Lisboa que, reunido en marzo de 2000, señala la necesaria promoción de “destrezas básicas” que han de ser construidas por los estudiantes a lo largo de la escolaridad obligatoria. De acuerdo con Jiménez Rodríguez (2011), el paso de esta noción a la de “competencias clave” se realiza a partir del desarrollo de dos proyectos llevados a cabo por organismos internacionales: “The Definition and Selection of Key Competencies” (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2005), y “Las competencias clave” de Eurydice, red europea de información en educación (2002).

El proyecto DeSeCo de la OECD se desarrolló entre 1997 y 2003, con la participación de numerosos investigadores europeos (especialmente suizos), y con el objetivo de ofrecer un marco general en el que definir e identificar las competencias clave para el desarrollo de las personas en nuestras sociedades actuales. En este marco la competencia se define como una noción que implica “más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto particular” (OECD, 2005, p. 4). En este proyecto se identifican asimismo tres competencias clave:

1. Utilizar las herramientas de manera interactiva, tanto aquellas de índole tecnológica (como los ordenadores) como las de carácter sociocultural (el lenguaje o los símbolos, por ejemplo).
2. Interactuar en grupos heterogéneos, vinculándose de manera adecuada con los demás, cooperando y trabajando en equipo y aprendiendo a manejar efectivamente los conflictos.
3. Actuar de manera autónoma, lo cual implica aprender a conducir proyectos vitales en general y laborales en particular, a reconocer los intereses, derechos y deberes individuales y colectivos y a tener en cuenta el contexto en el que se desarrollan las acciones, así como las causas y consecuencias de estas.

La red Eurydice publica en 2002 un estudio comparativo de diversos currículos europeos (correspondientes a los países participantes en la red), estudio en el que se propone analizar la presencia –explícita o no– de la

noción de competencia en las legislaciones educativas de los distintos países e identificar cuáles son las competencias clave en cada uno de estos diseños. Allí se definen las competencias clave como “un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para que todos los individuos puedan tener una vida plena como miembros activos de la sociedad” (2002, p. 31), y se hace hincapié además en algunas de sus características, entre las que se destacan:

- la *transversalidad*, esto es, la capacidad de atravesar los diferentes campos o materias escolares;
- la *transferencia*, es decir, la capacidad de movilizar los conocimientos en otras situaciones distintas de aquella donde fueron adquiridos³⁶;
- la *progresión*, que implica la necesidad de un proceso continuado para alcanzar un desarrollo mayor de los aprendizajes.

Los rasgos apuntados arriba abonan un terreno común sobre el que se construyen los nuevos *curricula*, aunque en el uso escolar no existe unanimidad con respecto a la utilización del término “competencia” que, como ya hemos aludido, puede adoptar en la práctica acepciones distintas. Perrenoud (1997, citado en Legendre, 2008, p. 42-43) describe tres de ellas, al explicar que las competencias pueden ser concebidas como:

1. *objetivos*, entendidos como aquellas conductas o comportamientos plausibles de ser observados y medidos,
2. *capacidades inobservables*, no reductibles a aquellas manifestaciones visibles, en la línea de la distinción realizada por Chomsky (1965) entre *competencia* y *actuación*.
3. *capacidades genéricas*, generales o abstractas, perspectiva que hace difícil la tarea de precisar los aspectos integrados en cada una de ellas de cara a la elaboración de los diseños curriculares.

³⁶Este rasgo es el que se acentúa en la definición propuesta por Durán (2011), quien entiende la competencia como la “capacidad de movilizar todos los recursos de los que disponemos cuando los necesitamos para resolver un problema o una situación determinada” (2011, p. 87).

En ocasiones, pueden hallarse dos o tres de las acepciones mezcladas o superpuestas en un mismo diseño y es esta confusión e indeterminación en los modos de entender las competencias la que nos permite hacernos eco de las palabras de Audigier (2008) cuando este afirma que “los textos oficiales son ambiguos y proteiformes” (2008, p. 183), es decir, capaces de adoptar diversas formas, muchas veces sin concretar suficientemente sobre qué aspectos resultan significativos para la educación obligatoria.

Conviene preguntarnos entonces, desde nuestro campo –el literario–, cuáles son los horizontes de aprendizaje que pretendemos alcanzar desde la escuela, cómo precisar los diversos aspectos que implica cada uno de ellos y cómo entender la competencia literaria, cuestión a la que intentaremos acercarnos en las siguientes líneas.

La competencia literaria

...Basil Bernstein escribe que el currículum es un instrumento no sólo para transmitir el pasado sino para conformar la conciencia [...]. Cuando definimos el currículum, estamos también definiendo las oportunidades que tendrán los jóvenes de experimentar diferentes formas de conciencia. Para tener conciencia musical, uno debe interactuar con la música; para tener conciencia artística visual, uno debe interactuar con el arte visual; para experimentar la poética del lenguaje, debe poder disponer de la poesía. Pero el argumento va todavía más allá. [...] Podríamos considerar las formas de representación como instrumentos alteradores de la mente, vehículos artificiales mediante los cuales se cambia la calidad de la experiencia.
Elliot Eisner (1987, p. 92 y 93)

De acuerdo con los nuevos planteamientos didácticos y educativos, el desarrollo de la competencia literaria constituye el objetivo central de la educación en el área de la literatura, ámbito que –como hemos desarrollado más arriba (Apartado 2.1.2)–, a finales del siglo XX deja de centrarse en la “enseñanza de la literatura”, es decir, en la transmisión aislada de contenidos teóricos e históricos sobre este campo, para poner su eje en

la formación de lectores competentes que, como apuntan Colomer (1991, 1994, 1998); Mendoza Fillola (2008a) y otros investigadores, constituye el objetivo básico de la educación literaria.

¿Pero qué entendemos por competencia literaria y cómo lograr su desarrollo? Culler (1978) define la competencia literaria como el dominio de un “conjunto de convenciones para leer los textos literarios” (1978a, p. 169). De acuerdo con Mendoza Fillola (2003a, pp. 56-57), este conjunto estaría integrado por diversos tipos de saberes:

- los saberes que los lectores poseen sobre la lengua y sobre los textos y sus diversos tipos de clasificaciones,
- los conocimientos pragmáticos que posibilitan a los lectores reconstruir las situaciones de enunciación que presentan los textos,
- los saberes sobre los usos literarios del lenguaje, las estructuras retóricas y los referentes metaliterarios,
- las competencias lectoras, que incluyen las estrategias de lectura correspondientes a diversos niveles,
- los conocimientos intertextuales, que llevan a reconocer y valorar la presencia de fragmentos, referencias, alusiones a otros textos, autores o géneros literarios,
- los saberes culturales sobre *topoi*, mitos, símbolos, estereotipos (Dufays, 2010), etc.

Aunque echamos en falta aquí aquellos saberes relativos a la producción y circulación social de los textos literarios (aspecto que, como veremos más adelante, consideramos importante para el desarrollo de la competencia literaria), a partir de esta clasificación podemos hacernos una idea de la enorme complejidad que caracteriza a esta competencia y, por lo tanto, de la necesidad de abordarla, no como un mero saber técnico, sino “en una acepción histórico-cultural” (Brioschi y Girolamo, 1988, p. 49), en la medida en que los saberes que pone en juego son aprendidos en el marco de un contexto social determinado.

Asimismo, cabe aclarar que el dominio de las convenciones que hacen a la competencia literaria no es un asunto de todo o nada: puede ser inconsciente o consciente, o puede ir de un extremo hacia el otro, es decir,

de menor a mayor nivel de conciencia, desde los saberes implícitos a la explicitación y reflexión sobre estos. Desde esta perspectiva, la competencia literaria está integrada por aquellos aspectos y prácticas que ayudan a leer cada vez mejor y, por consiguiente, tiene como fin posibilitar a los lectores el progreso en la interpretación, valoración y disfrute de una diversidad cada vez mayor de textos culturales.

Si reflexionamos acerca de los modos en que puede ser desarrollada, descubrimos que la vía principal es la lectura, considerada como “la actividad de base para la construcción de la competencia literaria” (Mendoza Fillola, 2003a, p. 54). La lectura de textos literarios es, así, el pilar sobre el que se construye esta competencia, que acoge en su interior a otras, tales como las lingüísticas, las culturales y las competencias lectoras en general.

La actividad de lectura directa estrecha el contacto entre los sujetos y los textos y conduce asimismo a ampliar la experiencia y el bagaje de los lectores, lo que permite el establecimiento de una red más amplia de relaciones entre los diversos textos leídos, y entre esas lecturas y la experiencia de los sujetos. Esta puesta en diálogo de los textos entre sí y de las lecturas realizadas con las vivencias de los lectores puede considerarse otro de los aspectos que contribuyen al desarrollo de la competencia literaria, así como también la socialización de esas lecturas, a través de conversaciones o discusiones literarias³⁷.

Las vías de desarrollo señaladas nos conducen a pensar el diálogo como elemento fundante del campo literario:

La literatura entonces es el espacio del diálogo, de la comunicación y del compartir entre el yo que lee y “lo otro” (si se nos permite llamar así al mundo ficcional y a todo lo que conlleva). En este diálogo, la literatura incorpora a los sujetos embarcados en esa experiencia al tejido de la cultura, les permite tener recuerdos no vividos (¡como tan bien lo dijo Borges!), conocer historias, personajes, mundos impensados, nuevos. Pero al mismo tiempo les ayuda a entramarse en la historia, en la cultura, a iniciar un camino en el que, en cada

³⁷Estos aspectos, que esbozamos aquí de manera muy sintética, aparecen ampliados en la primera parte de la investigación (Cap. 4), donde exponemos algunas líneas de avance en el aprendizaje literario propuestas por la didáctica en los últimos años.

lectura, son también protagonistas, van dejando su marca, su huella.

Como todo diálogo, no puede ser un espacio clausurado, sino que deja abiertas las posibilidades de sentido y, así, mantiene su característica fundamental: la polisemia. Esta riqueza y multiplicidad de sentidos nos permite entregarnos de diversas formas –y con distinto resultado– a la lectura, experiencia estética, emocional y lúdica que requiere esfuerzo, nos compromete de manera integral y nos lleva a abrirnos a los demás (Fittipaldi, 2006, p. 32).

Y, como todo diálogo, constituye también un espacio de construcción del conocimiento que, a la manera de la mayéutica socrática, permite a los sujetos cambiar las formas de representarse al yo y al mundo que los rodea.

Ser competente literariamente implica, entonces, llegar a ser un lector autónomo, un individuo que pueda acercarse regularmente a la literatura, que sepa reconocerla, interpretarla, valorarla y, por sobre todo, descubrir en ella un modo de conocimiento, una forma de modificar la conciencia para intentar, así, transformar también la experiencia.

Capítulo 3

Diseño general de la investigación

*Lo importante no es atinar sino buscar,
pues es en la exploración donde prospera
la sensibilidad y la inteligencia.*
Juan Mata (2004, p. 80)

3.1. Líneas, objetivos y preguntas de la investigación

3.1.1. Líneas de la investigación

El estudio que hemos realizado se inscribe claramente en el ámbito de la Didáctica de la Literatura y se sitúa en la línea actual a la que se orientan las investigaciones en este campo: la “aproximación interaccionista o dialógica” (Camps, Guasch y Ruiz Bikandi, 2010, p. 74), en la medida en que busca establecer interrelaciones entre los distintos componentes del sistema didáctico. En la presente investigación se vinculan así vertientes de estudio diversas:

- por un lado, las investigaciones llevadas a cabo desde la didáctica y desde los estudios literarios, tanto sobre los modos de concebir y presentar la literatura en la escuela como sobre las maneras en que los niños aprenden literatura y sobre los conocimientos literarios

que construyen en ese aprendizaje;

- por otro, los currículos en tanto documentos que manifiestan (de manera explícita o no) una concepción de lo literario y una guía de las competencias a desarrollar en el ámbito educativo.

Ambos planos se desarrollan respectivamente tanto en el marco teórico como en las partes de la investigación, la cual pretende ofrecer un panorama contrastado de los aprendizajes y *praxis* literarias que surgen en cada uno de los campos, para luego establecer interrelaciones entre ellos que nos permitan realizar una propuesta más precisa sobre los saberes y métodos que parecen contribuir en mayor medida en la educación literaria de los lectores del último ciclo de la escuela primaria. En definitiva, buscamos entender y clarificar a través del trabajo de análisis en las dos grandes áreas mencionadas –la didáctica y el currículum– cuáles pueden ser los contenidos y prácticas literarias objeto de enseñanza y aprendizaje por parte de los niños.

Si pensamos en una metáfora o imagen representativa de este esquema¹, podemos imaginar cada una de las partes o ámbitos de la investigación (la didáctica y las legislaciones educativas) como ciudades o pueblos diferentes, los cuales pueden ser interconectados a partir de diversas carreteras, que serían las relaciones establecidas entre ellos. De acuerdo con esta metáfora, lo que buscamos entonces es vincular más estrechamente estos ámbitos y, sobre todo, ofrecer un mapa de ruta que sirva como guía para orientar a educadores y formadores de nuestro campo de estudio.

Hemos de reconocer, sin embargo, las limitaciones que tendrá este mapa, que, como toda cartografía, no podrá abarcar en su totalidad cuáles son los accidentes del terreno o las modificaciones que este va sufriendo. El mapa tal vez no muestre entonces todos los arroyos, dunas o pequeños bosques que aparecen en el paisaje real o las erosiones que ha ido sufriendo a través del tiempo; el mapa elaborado, por su amplitud de miras, tal vez no pueda indagar de manera profunda en cada uno de los pueblos (o ámbitos de investigación, en nuestro caso), pero permitirá a los lectores construir una idea global sobre el paisaje, y distinguir con claridad qué lugares podrían ser de mayor interés o relevancia dentro de

¹Agradecemos a Teresa Colomer por el ofrecimiento de esta idea.

este para transitarlo o para saber dónde podría ser interesante detenerse durante el recorrido.

No obstante, sabemos que el camino es realizado por cada docente desde su contexto particular y desde las necesidades que observa en su grupo de estudiantes y, por este motivo, es necesario destacar que no pretendemos aquí negar o subestimar su autonomía profesional, sino simplemente señalar algunos puntos de referencia que sirvan para la reflexión conjunta sobre la tarea de educar literariamente a los niños y jóvenes.

3.1.2. Objetivos de la investigación

Si nos preguntamos por los objetivos que persigue esta investigación, observamos que estos se encuentran estrechamente vinculados con las dos líneas mencionadas arriba.

Nos interesa, en primer lugar, revisar cuáles han sido las principales aportaciones de la didáctica de la literatura durante las últimas décadas en relación con los aprendizajes y prácticas que favorecen la educación literaria de los niños.

En segundo lugar, buscamos conocer las legislaciones educativas sobre los modos de organizar las competencias y metodologías de trabajo literario a partir de la descripción y el análisis de diversos diseños curriculares, entre los que se hallan aquel correspondiente a la comunidad de Cataluña y las programaciones de España, las de Francia –concernientes a los años 2002 y 2008–, el programa de Inglaterra y los de las regiones anglófona y francófona de Quebec.

Finalmente, pretendemos poner en relación ambas partes de la investigación con el fin de señalar cuáles de los aspectos comunes defendidos por las investigaciones propias del campo de la didáctica de la literatura son retomados (y de qué manera) en los actuales *curricula* para, posteriormente, establecer una propuesta en torno a los aprendizajes literarios y a las maneras de organizarlos hacia el final del nivel primario (Véase Figura 3.1).

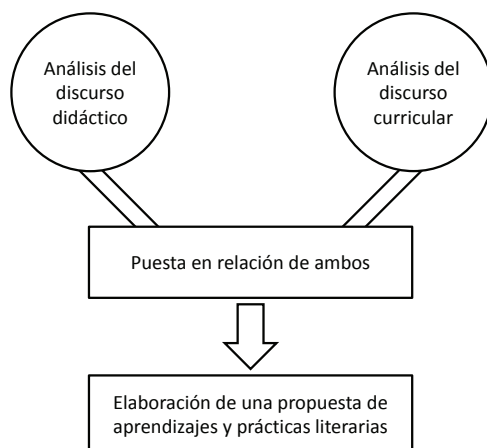


Figura 3.1: Estructura de la presente investigación.

3.1.3. Preguntas de investigación

Nuestra investigación se construye así en la delimitación pero también en el cruce de los dos planos, pues consideramos que en la conjunción de estos, es decir, en el establecimiento de caminos que vinculen los campos de la didáctica con los del currículo, responderemos de manera más apropiada a la que constituye nuestra pregunta de investigación:

¿Qué conocimientos y qué tipos de actuaciones permiten progresar a los niños en la competencia literaria?

y podremos alcanzar el objetivo general propuesto para nuestro trabajo, esto es, la planificación de un itinerario más concreto sobre los aprendizajes y prácticas literarias que se muestran más adecuados para hacer progresar las competencias literarias de los niños hacia finales de la escuela primaria.

A partir de lo ya explicitado, observamos entonces que la investigación emprendida busca dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué líneas de avance en el aprendizaje literario propone la didáctica de la literatura?
- ¿Qué legislan las administraciones educativas sobre la enseñanza de la literatura en el último ciclo de la escuela primaria?

- ¿Cómo se vinculan el discurso didáctico –esto es, aquel que surge de la investigación en didáctica de la literatura– y el discurso prescriptivo –es decir, aquel que se construye en los documentos curriculares– sobre los aprendizajes y prácticas susceptibles de hacer progresar los saberes literarios de los lectores?

Estas preguntas constituyen las partes de la investigación, cuya metodología será descrita en las páginas siguientes.

3.2. Marco metodológico

Una vez determinado el propósito orientador de nuestro trabajo, esto es, el conocimiento y comprensión de cuáles son los saberes y formas de actuación literaria que posibilitan el progreso literario de los niños hacia el último ciclo de la educación primaria, decidimos situar nuestra investigación a nivel metodológico dentro del paradigma cualitativo-interpretativo.

Escogemos este paradigma de investigación por las posibilidades que brinda de descripción, análisis e interpretación de los datos obtenidos, por su capacidad de orientarse hacia los procesos y de permitir la construcción de principios o conclusiones generales a partir de las observaciones e interpretaciones realizadas.

Para el ámbito específico de los estudios en didáctica de la literatura, Dufays (2001) distingue tres modelos de trabajo:

- en primer lugar, las investigaciones *nomotéticas*, es decir, aquellas de tipo descriptivo, que buscan caracterizar determinados ámbitos o situaciones;
- en segundo lugar, las investigaciones *hermenéuticas* (o de significación), que pretenden comprender la naturaleza de una cuestión o problema didáctico;
- en tercer lugar, las investigaciones *praxeológicas*, que se establecen en torno a la acción, a la intervención didáctica y pueden tener, a su vez, tres tipos de orientaciones:

- los estudios “de factibilidad”, cuyo objetivo “es establecer las condiciones de validez de una experiencia o de un modelo” (Dufays, 2001, p. 22);
- las “investigaciones de desarrollo” (Cardinet en Dufays, 2001, p. 22), que se proponen elaborar marcos o materiales para la intervención didáctica;
- las “investigaciones de evaluación” (Van der Maren en Dufays, 2001, p. 22), es decir, aquellos trabajos que tienen por objeto evaluar un sistema, recorrido o dispositivo de enseñanza-aprendizaje.

Puesto que dada su amplitud no es posible inscribir la presente investigación en uno solo de los métodos presentados por Dufays para los estudios en didáctica de la literatura, podríamos decir que esta se ubica entre el primero y el segundo modelo, es decir, entre las investigaciones de carácter nomotético y aquellas de carácter hermenéutico, en la medida en que nuestro estudio se plantea como objetivo la descripción y comprensión de los saberes y prácticas literarias para el último ciclo de primaria a partir de una tarea de análisis contrastivo.

Por consiguiente, el trabajo que presentamos se sitúa en la interrelación de estos diversos campos y, al estar conformado por dos partes o estudios correspondientes a diferentes ámbitos –el de los estudios sobre la literatura y el de las legislaciones relativas al campo de la educación–, se hace necesario precisar el tipo de método escogido en cada caso. En las páginas siguientes realizaremos una distinción de las secciones referentes a ambos espacios, con el fin de describir la metodología, los instrumentos de recogida de datos y los modos de organizar y analizar la información puestos en juego en cada uno.

3.2.1. La didáctica

Tipo de metodología utilizada

Como hemos planteado arriba, nuestra investigación está compuesta por dos clases de estudios distintos –aquellos correspondientes a las investigaciones en didáctica de la literatura y aquellos relativos a las

prescripciones sobre los saberes y prácticas literarias presentados por los currículos— y, por este motivo, presenta dos tipos de metodología.

En el primer caso, realizamos una investigación de carácter bibliográfico, con el propósito de contestar a la pregunta acerca de los avances que plantea la didáctica sobre los conocimientos y prácticas literarias más convenientes para el progreso lector de los niños. Para responder a este interrogante intentamos organizar el campo y establecer un estado de la cuestión, lo que nos llevó a indagar en los estudios que realizan aportes significativos sobre el tema en el ámbito occidental². Dentro de estos se agrupan publicaciones provenientes de diversas disciplinas de referencia —tales como la escritura, la crítica, la teoría literaria, la sociología de la lectura, la psicología cognitiva o la didáctica general—, aunque predominan aquellas correspondientes al campo específico de la didáctica de la literatura, motivo por el cual damos al apartado esta última denominación.

El reconocimiento de esta diversidad de campos de estudio conduce a no perder de vista las diversas intenciones y perspectivas desde las que se acerca cada uno al fenómeno literario. No obstante, en el presente trabajo nos interesa establecer vinculaciones entre ellos, poner en diálogo estos distintos acercamientos con el objeto de hallar puntos convergentes en relación con los aportes que se realizan desde cada uno de estos ámbitos al esclarecimiento de las competencias y modos de actuación en materia literaria.

Instrumentos de recogida de datos

Para la recolección de la información con el fin de proceder a la investigación bibliográfica, realizamos una amplia búsqueda y una lectura rigurosa de más de doscientos materiales de diversos países del ámbito occidental relativos al estudio de la literatura —entre artículos de revistas especializadas, capítulos de libros, conferencias, actas de congresos, jornadas y seminarios y libros completos sobre el tema—, y posteriormente fuimos acotando el campo para incluir en el trabajo aquellas publicaciones pertenecientes a los principales autores de referencia en nuestro

²Como veremos al explicar la metodología utilizada para el estudio de los diseños curriculares, la elección de los programas también se enmarca en este ámbito.

campo, entre los que hallamos sobre todo investigadores en didáctica de la lengua y de la literatura, aunque también podemos encontrar educadores, escritores, teóricos y críticos literarios.

La selección de los estudios a incorporar, por consiguiente, se basa principalmente en el criterio de representatividad, lo que nos lleva a añadir los aportes de aquellos trabajos más relevantes dentro del ámbito de la didáctica de la literatura. Sin embargo, se incluyen también estudios de menor impacto o, como ya hemos mencionado, pertenecientes a otros campos de estudio sobre lo literario (como la crítica, por ejemplo) pero que son significativos en la medida en que ofrecen luz sobre los temas abordados.

Métodos de organización y análisis de la información

Luego de la lectura y de la recolección de datos, y con el fin de establecer un estado de la cuestión sobre los aprendizajes y metodologías que parecen más apropiados para la educación literaria de los niños, realizamos un vaciado y clasificación de la información a partir de los elementos recurrentes hallados en el análisis documental.

No partimos entonces de categorías predeterminadas para organizar y analizar la información bibliográfica, sino que realizamos un análisis de contenido (Falardeau, Fisher, Simard y Sorin, 2007; Richard, 2006), pues de la lectura y estudio del material fuimos relevando diversas líneas o puntos comunes entre los distintos planteamientos, lo que nos permitió hacer dialogar entre sí estas propuestas y establecer cruces entre ellas, para bosquejar un territorio compartido sobre el conocimiento literario desarrollado por los estudios pertenecientes a este campo.

Estas “líneas convergentes”, elaboradas durante el proceso de investigación y surgidas a partir del establecimiento de recurrencias, posibilitaron la organización de los datos para su posterior descripción y son los principales puntos abordados en la primera parte del trabajo, aspectos que se retoman y sintetizan en el cuadro final del capítulo cuatro y que constituyen, asimismo, un resultado de la investigación llevada a cabo.

3.2.2. Los currículos

Tipo de metodología utilizada

A diferencia de la metodología utilizada para la descripción y organización del discurso didáctico, en la segunda parte de la investigación realizamos un trabajo descriptivo y comparativo de las legislaciones educativas correspondientes al área de lengua y literatura a partir de ciertas categorías establecidas previamente para el análisis del material.

Este estudio se situaría entonces, al decir de Yves Reuter y Lahanier-Reuter, en la descripción y análisis de la disciplina “prescrita” (2007, p. 32)³. Aunque reconocemos las limitaciones de acotar el estudio solo a los documentos curriculares, sin conocer algunos de los posibles contextos y condiciones reales en los que se desarrollan estos (tarea que por su envergadura excedería el marco espacio-temporal de nuestra investigación), consideramos que partir del análisis y de la puesta en relación de los diseños propuestos por las distintas administraciones posibilita la obtención de un panorama general sobre el lugar que se otorga a la literatura en los textos oficiales de educación primaria de los países seleccionados, además de permitirnos observar en detalle qué aspectos parecen más claros o consensuados por los gobiernos en relación con la enseñanza literaria y qué otros es necesario incluir o precisar con el fin de potenciar el desarrollo de sujetos autónomos y competentes en el trabajo de producción e interpretación textual.

Revisaremos a continuación los diversos pasos seguidos en la selección, recogida y contraste de los diseños curriculares abordados en el segundo eje del trabajo, cuyo fin es ofrecer –como hemos dicho– un panorama contrastado de los lineamientos que elaboran los distintos programas educativos para la educación literaria.

³Reuter y Lahanier-Reuter (2007) utilizan el término “configuraciones disciplinares” (2007, p. 31) para hacer visibles los diversos componentes que integra el objeto de investigación en didáctica de la literatura. Distinguen así “la disciplina como *prescrita, recomendada, representada* y *actualizada* en las prácticas” (2007, p. 32). Las cursivas pertenecen al original.

Instrumentos de recogida de datos

Con la finalidad de llevar a cabo esta segunda parte de la investigación procedimos, en primera instancia, a la selección de los currículos sobre los que se llevaría a cabo el análisis. En cuanto a los criterios de selección de estos diseños podemos señalar que:

- en primer lugar, decidimos escoger aquellos currículos pertenecientes al ámbito de la educación primaria, por cuanto se trata de un período fundamental tanto para los individuos escolarizados como para la sociedad en general ya que, como sostiene Alexander, “la educación primaria básica [...] es profundamente importante para la liberación individual, para el avance económico y para el progreso social” (2001, p. 49). Decidimos además prestar especial atención al último ciclo de este tramo educativo, en la medida en que este constituye un gozne entre los niveles primario y secundario y, a menudo, supone también el inicio de una “crisis de lectura” que se profundiza en algunos casos durante el período siguiente.

Asimismo nuestra elección parte de la curiosidad de observar si, como afirman con recurrencia Colomer (2005a) y Colomer, Manresa y Silva-Díaz (2005), en primaria solo parecen proponerse acercamientos que tienen relación con la “animación lectora”, mientras que es en el instituto cuando se aborda el aprendizaje real de la literatura, y se fundamenta en el deseo de ofrecer precisiones sobre los aprendizajes y prácticas literarias a ser desarrollados durante este período.

- en segundo lugar, decidimos contrastar varios modelos con el fin de ampliar la mirada sobre los modos de programar la enseñanza literaria desde diferentes lineamientos educativos. La selección de los currículos a analizar se realizó con el objeto de dar cuenta de tres tradiciones culturales fuertes y diversas en Occidente⁴:

⁴Pese a su variedad, un rasgo compartido por todas las naciones cuyos currículos estudiamos es el gran aporte migratorio que han recibido, aporte que ha contribuido a la construcción de sociedades pluriculturales en las que el sistema educativo ha de saber gestionar esta diversidad con el fin de enriquecer la experiencia cultural de todos sus integrantes.

- por un lado, la tradición anglosajona, que estaría representada en nuestro corpus por el currículum nacional de Inglaterra y por la programación correspondiente a la franja anglosajona de Quebec;
- por otro, la tradición gala, ejemplificada por los diseños franceses y por aquellos relativos al ámbito francófono quebequense⁵.
- por último, la tradición hispánica, que ha constituido uno de los modelos seguidos para el desarrollo de políticas educativas en algunos países latinoamericanos, y cuyos representantes en nuestro corpus son los lineamientos propuestos por las administraciones del gobierno español y de la comunidad de Cataluña. Sin embargo, no podemos obviar aquí la fuerte relación establecida entre la teorización didáctica francesa (y francófona en general) y la enseñanza literaria y los avances realizados en este ámbito en el territorio catalán, que en su historia educativa se ha alimentado de estas relaciones.

Por consiguiente, nuestro corpus de estudio en esta segunda parte de la investigación está formado por siete documentos correspondientes a las áreas de lengua y literatura en el nivel de la educación primaria de España, Cataluña, Francia, Inglaterra y Quebec (Canadá), y por algunos otros documentos complementarios que serán señalados a continuación. Analizamos así:

- el currículo de España, representado por el *Real Decreto 1513* (MEC, 2006) y por la *Ley Orgánica de Educación* (MEC, 2007);
- la programación perteneciente al Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (DEGC, 2009);
- los diseños de Francia (MEN, 2002; MEN, 2008), junto con dos escritos complementarios a estos programas publicados por el Centre national de documentation pédagogique: el documento de aplicación *Littérature. Cycle des approfondissements (cycle 3)* (MJENR, 2002) y el documento de acompañamiento de los programas *Lire et*

⁵No obstante, cabe señalar que en Canadá ambas tradiciones –la inglesa y la francesa– parecen haber sido retomadas y reconstruidas de una manera particular.

écrire au cycle 3. Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle (MJENR, 2003);

- el *National Curriculum* de Inglaterra (DfES, 1999) y el *Primary Framework for Literacy and Mathematics* (DfES, 2006), publicación ministerial relativa a la progresión de los aprendizajes en las áreas de Literacidad y Matemáticas.
- los documentos correspondientes a las asignaturas de Inglés y de Francés como primera lengua en Quebec: el programa de *English Language Arts* (MELS, 2001) y el de *Français, langue d'enseignement* incluidos en el *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire et enseignement primaire* (MELS, 2006), además de la web *Livres ouverts* y del documento *Échelles des indices de difficulté de lecture* (MELS, 2013), publicados por la Direction générale des services à l'enseignement del Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) de Quebec.

Para la recolección de estos documentos realizamos múltiples búsquedas en el entorno virtual (Internet) y consultas a especialistas de diversos países⁶, con el fin de solicitar ayuda en el hallazgo y exploración de los materiales, y de conocer estudios previos sobre comparativas curriculares internacionales.

Métodos de organización y análisis de la información

Una vez escogidos los diseños y delimitado el corpus sobre el que realizaríamos el trabajo, llevamos a cabo varias lecturas de todos los currículos con el fin de familiarizarnos con estos y de realizar una descripción primera de los modos en que se organiza la educación primaria en cada uno de los lugares considerados: las formas en que se estructuran los diversos sistemas, los ejes alrededor de los cuales se elaboran los programas, etc.

Posteriormente y para el análisis de cada uno de ellos establecimos

⁶Gracias a la generosa colaboración de Marta Milian, Oriol Guasch y Felipe Munita que nos ayudaron a establecer algunas comunicaciones, buscamos el asesoramiento de especialistas como Catherine Tauveron, Michèle Petit y Liliane Chalon para los programas franceses, y de Marie Nadeau para los diseños de Quebec.

cinco categorías⁷ construidas sobre la base de investigaciones que sirvieron como antecedente a esta sección del trabajo (Dubois-Marcoín y Tauveron, 2005a; Duran y Manresa, 2008; Fraisse, 2012a; Pieper, Aase, Fleming y Sâmihăian, 2007), pues desarrollan estudios comparativos en torno al rol de la literatura en diversos países⁸. Presentamos aquí de manera sintética los cinco parámetros escogidos para el análisis e interpretación de los diseños, los cuales serán retomados y explicados con mayor detalle en la introducción al análisis de los currículos (Apartado 5.1, p. 173). Estos son:

1. los *objetivos y finalidades* que persigue la enseñanza literaria en cada uno de los *curricula*;
2. la *noción de literatura* que parece desprenderse –de manera explícita o no– de los distintos programas oficiales;
3. los *saberes sobre la literatura* y la *progresión de los aprendizajes* que postula cada uno de los currículos para los diversos años o ciclos;
4. el *corpus literario* que se prescribe o recomienda desde cada uno de los diseños;
5. los *modos de aproximación al fenómeno literario* que predominan en cada uno de los casos.

A partir de las categorías preestablecidas, realizamos una nueva lectura de los currículos escogidos para el estudio y, con el fin de organizar y sistematizar la información, procedimos más tarde a la descripción e interpretación de esos parámetros de manera separada en cada uno de los programas.

En una segunda instancia y luego del análisis individual de los diseños estudiados, establecimos una comparación de cada una de las categorías

⁷Bardin define las categorías como “rúbricas o clases que reúnen un grupo de elementos (unidades de registro en el caso del análisis de contenido) sobre un título genérico, agrupamiento efectuado en razón de los rasgos comunes de estos elementos” (Bardin 2001 citado en Richard, 2006, p. 186 y 187).

⁸Si bien las investigaciones mencionadas ponen en juego en el análisis varias de las categorías seleccionadas, ninguna de ellas trabaja conjuntamente todos los aspectos que tomamos en consideración en este estudio, por lo que podemos valorar la pauta construida como un resultado metodológico derivado de la investigación.

en los diversos currículos, operación que nos permitió poner en relación todos los documentos analizados y realizar una explicación longitudinal tomando como base los criterios de análisis previamente seleccionados.

Sin embargo, en el análisis y comparación de los diversos programas encontramos algunas dificultades vinculadas con:

- la *diversidad de organización* de los distintos currículos, tanto en lo referente al espacio reservado a la literatura como al modo de disponer los aprendizajes relativos al área. Así, mientras que algunos currículos otorgan un apartado especial destinado a las pautas de enseñanza de la literatura, en otros programas –como el de *English Language Arts* de Quebec– los saberes literarios aparecen indiferenciados, incluidos en una presentación de tipo global enfocada desde una perspectiva comunicativa. De la misma manera, algunos diseños (como los de Cataluña, España o Francia) estructuran los aprendizajes por ciclos, otros (como los anglosajones) realizan una presentación doble en la que los saberes aparecen organizados tanto por ciclo como por nivel de progresión de las competencias, mientras que en otros (como los quebequenses) la disposición se realiza por competencia y, dentro de cada una de estas, se establecen los niveles de avance programados.
- la *falta de definición* de los principales problemas de comprensión que pueden surgir, tanto a nivel de los lectores como en el de las lecturas ofrecidas. En este último caso, la indefinición podría estar dada por el hecho de que algunos diseños no ofrecen pautas ni recomendaciones sobre los textos a leer durante las diversas etapas de educación primaria (Ruddock y Sainsbury, 2008).
- la *ausencia o falta de explicitación* de ciertos aspectos incluidos en las categorías de estudio, como por ejemplo la noción de literatura presentada en algunos de los programas. Dado que la información correspondiente a cada una de las categorías o criterios establecidos en ocasiones no se hallaba de manera evidente en los documentos curriculares, esto llevó a la realización de inferencias sobre el material recopilado y analizado. No obstante, no consideramos esto como una limitación, en la medida en que reconocemos que toda mirada es en realidad interpretación, pues todo ver supone ya de alguna

manera interpretar eso que vemos ya que, como afirma Gombrich, “el artista tenderá a ver lo que pinta más [...] que a pintar lo que ve” (1979, p. 86).

La vinculación de los distintos currículos a partir de cada una de las categorías seleccionadas constituye la segunda parte de la investigación (Cap. 5, p. 173). Para facilitar el trabajo del lector, se ha privilegiado allí, más que la descripción extensa de cada documento en particular – paso previo que subyace a la escritura del trabajo –, la organización de la información de acuerdo con las variables construidas, con el fin de ofrecer directamente a los lectores el análisis comparativo de cada uno de los parámetros en los diseños escogidos.

Esta indagación realizada a través de la comparativa curricular posibilita la construcción de un cuadro hacia el final del capítulo quinto, cuadro que permite explicar el estilo de educación literaria propuesto para cada uno de los países, enfatizando en el mapa de conocimientos y prácticas delineados en cada uno de los programas.

Finalmente, intentamos vincular las dos instancias que se analizan en el trabajo de tesis –es decir, lo que se postula desde el campo de la investigación didáctica y desde los diversos diseños curriculares analizados–, con el objetivo de ofrecer una mirada más global que ayude a establecer una “lectura analítica” (Aiello, 2005, p. 331) de la situación y del lugar que ocupa hoy la literatura en la enseñanza escolar.

Para ello partimos de las categorías construidas en la primera parte del trabajo para la organización de las aportaciones de la didáctica (Cap. 4, Apartado 4.7) y analizamos a partir de allí cuáles de ellas son visibles con mayor fuerza en las prescripciones realizadas por las distintas legislaciones (Cap. 5) y cuáles consideramos que han de tener más espacio en las propuestas realizadas por los currículos con el fin de ofrecer a los niños y jóvenes una mirada más completa sobre la literatura.

Esta puesta en relación de los planteamientos didácticos y de los lineamientos estipulados por distintas administraciones educativas del plano internacional tiene como finalidad última la elaboración de orientaciones que ayuden a precisar cuáles podrían ser los saberes y las prácticas literarias destinados a hacer progresar la competencia literaria de los estudiantes en el último ciclo de la educación primaria.

Capítulo 4

La didáctica. ¿Qué líneas de avance en el aprendizaje literario propone la didáctica de la literatura?

En el centro de las investigaciones didácticas se ubica la cuestión de la selección de saberes y de prácticas (lectura y escritura especialmente) susceptibles de devenir objetos de enseñanza y de aprendizaje, en todos los niveles del plan de estudios.
Bertrand Daunay (2007, p. 139)

Las sucesivas crisis por las que ha ido pasando la literatura como aprendizaje escolar –y también como elemento configurador de la cultura, con los apocalípticos que señalaban, en pleno auge de los medios audiovisuales, la muerte del libro y de la lectura (Cfr. Chartier, 2011)–, ha obligado a sus defensores, a sus baluartes, a buscar y esgrimir incesantemente razones para justificar su ingreso en las aulas y en las vidas de los niños y jóvenes. Como sostiene Louichon, “la cuestión de saber qué es lo que conviene enseñar y aprender en clase de literatura es recurrente, problemática, central y –consecuentemente– polémica” (Louichon, 2011, p. 201).

Si bien esta polémica o puesta en duda constante puede ralentizar los procesos de avance o provocar la sensación de que siempre estamos

recomenzando, también tiene una faceta positiva, en la medida en que nos obliga a preguntarnos y repreguntarnos sobre el sentido de nuestra tarea. Esto nos ayuda, como si fuera un foco o un faro, a no perder de vista el camino y la meta, a saber hacia dónde vamos o, por lo menos, hacia dónde queremos ir, porque si no tenemos clara la meta ni el camino a seguir difícilmente podamos llegar a sitio alguno.

En los años '80 del siglo XX, la didáctica de la literatura comienza a replantearse nuevamente la función de su enseñanza en la escuela y los modos de concebir y propiciar su aprendizaje y va constituyendo así, como ya vimos en el marco teórico (Cap. 2, Apartado 2.1.2), lo que hoy se conoce con el nombre de *educación literaria*. Desde esta perspectiva, el objetivo de aprender literatura en la escuela ya no es tanto conocer autores y obras relativas a la historia de la literatura, sino procurar que la gente lea más y mejor, ofrecer herramientas para que sepa interpretar más finamente, con mayor suspicacia, lo que la rodea. Asumir la responsabilidad de colaborar, en definitiva, en el desarrollo de una educación crítica, para que las personas no se dejen llevar por lo que aparece en primer plano, por lo que “parece ser”. Pero para esto es necesario aprender a leer “entre líneas” y animarse a cuestionar lo establecido.

¿Y cuáles son las claves para propiciar este tipo de aprendizaje en el campo de lo literario? Las investigaciones en didáctica de la literatura llevadas a cabo en los últimos años señalan algunas vías posibles para el desarrollo de estos objetivos¹. En las páginas que siguen presentaremos algunas de las principales aportaciones realizadas en las últimas décadas por los especialistas en este campo sobre los aspectos que pueden contribuir en la educación literaria de los niños y jóvenes que viven en las sociedades actuales.

¹Cabe aclarar que, aunque –como ya hemos planteado– nuestro objetivo de trabajo se circunscribe al nivel primario, retomaremos aquí las propuestas realizadas para diversos ámbitos, en la medida en que son capaces de ofrecer lineamientos generales sobre los nuevos modos de concebir el rol de la literatura en la escuela o ayudan a pensar en los conocimientos y métodos que podrían ser llevados a las aulas.

4.1. El lector como centro del debate y el acceso directo a las obras literarias

Hace ya más de treinta años, el contexto educativo comienza a modificarse de manera radical, y es a partir de ese germen que va a desarrollarse la escuela –y la enseñanza literaria– tal como hoy la conocemos. Como ya hemos descrito en el marco teórico (Cap. 2, Apartado 2.1.2), entre las múltiples causas que pueden haber llevado a estas transformaciones consideramos dos que poseen un carácter determinante:

- por un lado, el desarrollo de los estudios constructivistas y socio-constructivistas que, al enfatizar en la investigación sobre los modos en que aprende el sujeto, llevan a la adopción de una perspectiva educativa centrada en el aprendiz (Ausubel et al., 1983; Bruner, 1988, 1991; Vygotski, 2003; Wood et al., 1976);
- por el otro, la extensión que alcanzan las teorías de la recepción y de las respuestas lectoras, las cuales desplazan el foco de interés desde el texto como entidad cerrada y sujeta a estudios formales hacia el diálogo que se establece entre este y el lector, en especial a partir de la teoría transaccional de la lectura (Rosenblatt, 1978, 2002).

El progreso en ambos campos de la investigación lleva a la complementariedad entre las dos perspectivas, que conduce a ubicar al lector en el centro del proceso educativo y de las prácticas literarias (Langlade y Fourtanier, 2007).

4.1.1. La figura del lector como eje de las prácticas literarias

De la mano de los enfoques constructivistas y de las teorías de la recepción, el lector se transforma entonces en el núcleo del debate escolar, pedagógico, y también literario. Este reconocimiento del estudiante-lector como un sujeto activo, responsable en la construcción de los aprendizajes, conlleva importantes cambios en los modos de abordar la literatura en

el marco didáctico. Desde las investigaciones realizadas en este ámbito, se promueve así lo que hoy conocemos como educación literaria, cuyo objetivo es aprender a desarrollar una “actitud interpretativa” frente a los textos de la cultura (Bishop, 2007, 2009).

Más que preocuparse únicamente por transmitir determinados contenidos, para la actual didáctica de la literatura el campo literario escolar ha de centrarse en el progreso de la competencia literaria, en tanto y en cuanto esta implica el desarrollo de lectores competentes en materia de literatura (Colomer, 1998). Y para alcanzar esta competencia, es decir, para ayudar a los lectores a interpretar mejor los textos, es necesario reconocer dos dimensiones distintas pero que han de articularse en el trabajo educativo: la “adhesión afectiva” y el “aprendizaje de las convenciones” (Colomer, 2009, p. 74)².

La primera de ellas tiene relación con la autoimagen lectora, con la capacidad que tiene cada lector para reconocerse como miembro de una comunidad de interpretación, y también con la construcción de hábitos de lectura. En esa afirmación como lectores es importante, como veremos más adelante en este capítulo, la toma de conciencia y la valoración de los propios saberes y prácticas de lo literario, así como el desarrollo de actividades y proyectos que lleven a la socialización de las lecturas. Y como han señalado ya desde otros espacios como la psicología o la crítica (Chambers, 2007a; Petit, 1999, 2001), cabe también afinar el oído para escuchar a los lectores cuando hablan sobre los libros y sobre lo que estos les suscitan, sobre sus gustos y preferencias lectoras, sobre las razones que tienen para abandonar ciertos textos... Otorgarles esa atención y tiempo constituye asimismo otro de los factores clave en la consolidación de la práctica lectora.

Para el desarrollo de los hábitos de lectura es importante además el interés y disfrute, y la posibilidad de sentirse emocionalmente implicados por las lecturas realizadas, pues –como señala Poslaniec (2008)– placer y memoria se hallan estrechamente vinculados: el cerebro humano asocia los hechos en relación con el estado afectivo que estos provocan y es por ello que tendemos a reincidir en aquellas actuaciones que han generado placer y buscamos evitar, en líneas generales, las que conducen al su-

²El capítulo al que hacemos referencia aquí, el cual lleva por título “La educación literaria”, presenta una excelente síntesis de los avances y líneas de actuación que propone actualmente la didáctica para la educación literaria en la escuela.

frimiento o se vinculan con este en la memoria. Si llevamos esta idea al campo de la literatura en la escuela, podríamos pensar que los niños para los que el acto o situación de lectura implica, más que una oportunidad de aprendizaje y un encuentro vital, un estado de tensión y sufrimiento, no buscarán generar demasiados encuentros con los textos, y, por tanto, será difícil en su caso la formación de hábitos lectores³. ¿Cómo hacer posible entonces ese disfrute, cómo establecer una relación placentera con los libros? Esta línea ha tenido un amplio desarrollo, especialmente a partir de las propuestas de “animación a la lectura”, realizadas primero en el ámbito de la biblioteca y trasladadas luego al contexto escolar, especialmente en el nivel de la educación primaria. Pero ha encontrado también voces críticas que alertan sobre la necesidad de reflexionar sobre el concepto de placer a fin de comprenderlo desde una mayor complejidad que nos lleve a vincularlo con la idea de trabajo, de esfuerzo, de capacidad de desafío e interpelación por parte de los textos. El placer, como plantea Tauveron (2002), no opera por magia sino que se construye. Y tomar conciencia de esto nos lleva a no confundir o equiparar la idea de placer con el hecho de propiciar lo que Montes denomina “práctica de almohadón” (2001b, p. 89), es decir, aquella lectura que solo ofrece al lector más de lo mismo, reforzando y refrendando siempre los mismos géneros, estilos, temas, tipos de acercamiento, etc. Desde esta perspectiva crítica se defiende además la idea de que la escuela en general y la educación literaria en particular no ha de limitarse a ofrecer un acceso gustoso a nuevos tipos de libros o de prácticas lectoras, sino que además ha de ofrecer ayudas para que los lectores aprendan a interpretar los textos desde una perspectiva más compleja.

Y para el desarrollo de una actitud interpretativa personal y comunitaria se hace necesario interiorizar, como afirma Culler, el “conjunto de convenciones para leer los textos literarios” (1978a, p. 169). Pero cabe hacerlo desde los inicios de la escolaridad para evitar, como ya han señalado algunas investigadoras (Colomer, 2005a, 2009; Manresa y Margallo, 2010; Tauveron, 2002), que la escuela primaria atienda únicamente a la lectura de textos, mientras que el aprendizaje sobre la literatura quede restringido a las aulas de la educación secundaria⁴. Vemos así cómo

³No obstante, si reflexionamos sobre esta idea, descubrimos que no se trata de aspectos opuestos ya que, en muchas ocasiones, el proceso de aprendizaje implica tensiones y crisis, derivadas del hecho de tener que reestructurar los esquemas previos.

⁴En el ámbito francófono la división entre *comprensión* e *interpretación* y su

el avance se perfila en el establecimiento de líneas de articulación entre ambos objetivos: por un lado, el acercamiento y recreación en los textos leídos y, por otro, el desarrollo de los aprendizajes literarios, ya que en el disfrute de los textos también pueden ir aprendiéndose las convenciones.

4.1.2. La importancia del acceso a las obras literarias

Si pensamos la lectura como arte del descubrimiento, los textos no pueden ser interpretados previamente por el maestro ni la lectura puede ser “sustituida” (Colomer, 2005a, p. 248), sino que son los niños quienes han de poder acceder de manera directa a las obras literarias. Y han de poder hacerlo a partir del manejo y de la familiarización con diversos soportes y formatos, no únicamente con fotocopias o fragmentos aislados en los manuales o libros de texto. Los lectores infantiles y juveniles se encuentran en la actualidad, y gracias a la preeminencia del uso de las pantallas en la vida diaria, inmersos en un amplio caudal textual a través de las distintas formas de acceso que tienen a los textos: orales, escritas, visuales, audiovisuales, etc. Esta diversidad ha de manifestarse y ser trabajada también en el corpus escolar.

Los estudios sobre respuestas de los niños ante las obras literarias (Arizpe, 2010; Arizpe, Styles, Cowan, Mallouri y Wolpert, 2008; Fitipaldi, 2008; Reyes, 2011; Rincón, 2010; Silva-Díaz, 2005) señalan la relevancia que adquieren para ellos los aspectos materiales del libro (especialmente en el caso de los álbumes), materialidad que también “leen” y a la que buscan dotar de sentido al vincular, por ejemplo, los elementos paratextuales con la historia narrada. Si se les da acceso a los libros y, como veremos posteriormente, si se les ofrece un espacio y un tiempo concretos destinados a la lectura de estos, los lectores se sienten invitados a realizar una búsqueda activa de indicios, no solo en el cuerpo del texto, sino también en los diversos rasgos a partir de los que se construye el libro como objeto, en los recursos y materiales utilizados por los escritores, ilustradores o editores, y pueden reflexionar sobre ciertas elecciones

desarrollo escalonado de acuerdo con los distintos niveles de escolaridad –primario y secundario–, lleva a algunos investigadores a cuestionar esta idea y a postular la necesidad de afianzar una lectura interpretativa desde la escuela maternal (Véase especialmente Grossmann y Tauveron, 1999).

estilísticas en relación con la búsqueda de significados. Esta actitud interpretativa –pues se trata de más ni menos que de eso– los lleva a poner en juego los saberes adquiridos en diversos ámbitos (ya sean convenciones propias de la cultura audiovisual o saberes relativos a la cultura escrita, entre otros) y a concebir la comprensión del texto como un todo, al escudriñar su sentido global a partir del análisis y de la lectura detallada de sus diversos aspectos.

En esta línea de acceso de los lectores a los textos afortunadamente se ha ido avanzando desde finales del siglo pasado y poco a poco los libros han ido entrando a las aulas (aunque a algunas más que a otras), especialmente en el caso de la educación primaria, donde los textos de la literatura infantil y juvenil conforman ya el mayor porcentaje dentro del corpus actual de obras que se programan (Cfr. Colomer, 2009). La sociedad en general se ha ido sensibilizando con respecto a la necesidad de acercar los libros a los niños y se han multiplicado los proyectos de promoción de lectura llevados a cabo por las administraciones de los distintos países. Las campañas y planes lectores desarrollados a nivel regional y nacional dan cuenta de este renovado interés por intentar que los textos literarios lleguen a la población infantil y juvenil (y, en algunos países, a todos los sectores de la sociedad), aunque en ocasiones se echa en falta un mayor acompañamiento para invitar a los docentes a que conozcan los textos y descubran sus potencialidades de trabajo, a fin de evitar que luego queden arrinconados en lugares poco frecuentados o encerrados en bibliotecas que nunca se abren para que los libros no sean robados o no se dañen⁵.

Si por parte de las comunidades y de los organismos gubernamentales existe ya una clara conciencia sobre esta necesidad de “andar entre libros” (Colomer, 2005a), para propiciar que los niños y jóvenes se comprometan con la lectura es importante también repensar los modos en que en la sociedad circula y se valora esta tarea. Lo que Montes (2001), retomando el concepto de “estructura del sentimiento” de Raymond Williams, describe como “el estado de ánimo de toda una sociedad” (2001b,

⁵Con respecto a esta cuestión, la experiencia desarrollada en el marco del Plan Nacional de Lectura de Argentina (correspondiente al período 2003-2007), corrobora la importancia de “tender puentes entre las lecturas y los lectores” (Bustamante, 2005, p. 5), de ofrecer andamiajes e incentivar propuestas de mediación para acercar ambas orillas.

p. 85), algo así como las configuraciones simbólicas y los sistemas de creencias que, en nuestro caso, llevan a considerar y abordar de manera determinada las prácticas de lectura.

Aunque es una tarea de primer orden y decisiva para la educación literaria, no basta entonces con acercar los libros a los niños, con llevarlos a que frecuenten los textos literarios. Es necesario además reflexionar como colectividad acerca de cómo entendemos y valoramos esta práctica cultural –y si lo hacemos–, a fin de no caer en discursos vacíos. Y si acordamos con las investigaciones en didáctica de la literatura en que los “libros enseñan a leer” (Colomer, 2002; Meek, 2001; Silva-Díaz, 2005), es importante también avanzar en el esclarecimiento acerca de qué tipos de textos contribuyen mejor a esta tarea y de cuáles son los modos de acercamiento, de encuentro y de trabajo más fructíferos. Estos aspectos son los que intentaremos abordar en los apartados que vienen a continuación.

4.2. La ampliación y diversificación del corpus de lecturas

La etimología del vocablo “alumno” señala que este deriva del verbo latino *alere*, que significa “alimentar, nutrir, hacer crecer”⁶. Pero así como para nutrirse y para crecer no basta con comer cualquier cosa y en cualquier momento, tampoco para la educación escolar de la infancia alcanza simplemente con dar a leer textos cualesquiera sin orden ni concierto. Importa entonces ir más allá del objetivo único de que los niños lean “más” (Cfr. Tauveron, 2002), y no confundir a los niños con animales de granja que han de ser embuchados para hacerlos, con ello, meros consumidores y consumidos por los engranajes del sistema (Machado, 2001). Importa, en definitiva, prestar atención a lo que les ofrecemos y a los modos en que lo hacemos. No obstante, esto no implica dejar de lado la variedad en la oferta lectora, pues desde hace años la investigación en didáctica de la literatura viene señalado cómo un acceso amplio y diverso a los textos contribuye al establecimiento y desarrollo de hábitos de lectura

⁶Para revisar esta etimología el lector puede dirigirse a la página web de la RAE (2013).

(Colomer, 2005a, 2010; Manresa, 2006, 2009; Poslaniec, 2008; Solé, 1992, entre muchos otros).

Pero para brindar variedad y organización a un mismo tiempo se hace necesario delinear un programa de lecturas que establezca vías de continuidad entre los distintos períodos educativos, desde la educación infantil hasta el bachillerato. Un trabajo paulatino e ininterrumpido basado en una concepción del aprendizaje de la lectura entendida como un proceso constante, progresivo, que no se cierra o acaba abruptamente a los ocho o nueve años, cuando los niños llegan a ser capaces de leer de manera fluida (Cfr. Tauveron, 1999).

Aprender a conocer y a valorar un corpus cada vez más amplio de textos a partir del establecimiento de un itinerario rico en lecturas constituye entonces otra de las líneas de avance postuladas por la didáctica de la literatura. No obstante, como esta diversidad se refiere a múltiples aspectos como “los autores, los ilustradores, los editores, los formatos, los materiales, las técnicas de diseño e ilustración, los motivos y los temas, los géneros, y todo aquello que podría denominarse en un sentido amplio ‘estilos’...” (Mazel, 2003, p. 28), para alcanzar este objetivo cabe ir más allá de la oferta lectora propuesta por el manual o por el libro de texto.

4.2.1. Más allá del manual o del libro de texto

Cualquiera que haya pasado por la institución escolar (y somos mayoría los que hemos vivido esa experiencia, al menos en nuestro entorno) sabe lo importante que es allí el libro de texto, el manual. Para muchos profesores este constituye una suerte de “pozo de la verdad”, de recinto sagrado de donde emana el “saber” que ha de ser entregado, cual legado precioso, a los estudiantes que llegan cada año a sus aulas. Aunque esta imagen sea excesiva, tal vez sirva para cuestionarnos sobre el proceso de naturalización que sufren los contenidos y los métodos desde su inclusión en los manuales hasta su puesta en juego en el contexto escolar.

El proceso de naturalización se da entonces en esa doble vía, desde la elaboración de los materiales escolares hasta la manera en que los profesores los ofrecen a menudo a sus estudiantes, en ambos casos como algo dado, como algo ya establecido. Pero cabría que profesores y alumnos nos preguntáramos al unísono: ¿quién selecciona los saberes que allí apare-

cen?, ¿con qué criterios se establecen los textos (o fragmentos de textos) a leer y los modos a partir de los cuales llevar a cabo las lecturas y las prácticas literarias?

Se dirá que los libros de texto están realizados sobre la base de los currículos⁷, pero hemos de reconocer que establecen no solo un recorte sobre ellos –inevitable por cierto–, sino también una suerte de “maquillaje”, de cambio de cara de acuerdo con los intereses editoriales, y muchas veces una cierta neutralización de los contenidos.

Por su modo de estructuración –que en general incluye fragmentos de textos, glosarios, guías de lectura...– el libro de texto a menudo se presenta como “libro único” (Kuentz, 1992, p. 49), que en ocasiones evita la lectura de otros libros, e incluye los textos más como “objetos de museo” (Id., p. 39) que deben ser interpretados en sentido unívoco (o en la línea que se propone desde la guía de lectura), que como enunciados o discursos vivos que pueden ser cuestionados o discutidos. Además, el hecho de que los textos sean abordados casi todos de la misma manera impide a su vez la construcción de nuevas estrategias de lectura o la posibilidad de que estas se tornen más sofisticadas o complejas.

Pero da miedo salirnos de la propuesta del libro de texto, porque ¿qué hacemos entonces? Parece como si se borrarán o desaparecieran como por arte de magia las rutas establecidas y nos quedaríamos a la intemperie, en la incertidumbre de no saber qué hacer ni cómo hacerlo. Parecemos depender del manual, y reconozcámoslo, puede ser un recurso, una fuente de recursos si se quiere, pero no escritura sagrada que haya que seguir al pie de la letra. No podemos quedarnos presas de este, ni menos tomar sus contenidos y propuestas como algo incuestionable o inamovible, sin posibilidad de cambio ni modificación en el tiempo.

Necesitamos, docentes y niños, frecuentar otras clases de texto además de los manuales y, aunque desde hace años se viene produciendo un ingreso masivo de obras literarias al contexto educativo, esto muchas veces genera sin embargo sensación de desconcierto, al no saber qué incluir dentro del corpus escolar ni con qué criterios, tal vez por la falta de formación en esta línea y por la ausencia de acuerdos educativos –al menos

⁷Como hemos visto ya en el marco teórico (Cap. 2, Apartado 2.2), esta misma reflexión puede ser trasladada a los procesos de selección de contenidos y métodos realizados por los *curricula*.

en nuestro contexto y pese a contadas excepciones— sobre los textos que sería provechoso hacer ingresar a las aulas de la educación obligatoria.

4.2.2. La literatura infantil y juvenil. Los álbumes

Entre los textos que han entrado en mayor caudal al ámbito educativo en las últimas décadas se encuentran aquellos pertenecientes al sistema de la literatura infantil y juvenil que, desde los años ‘80 del siglo anterior, entran a las aulas, especialmente en el nivel primario. La inclusión de esta literatura en la escuela y los análisis llevados a cabo sobre la producción contemporánea perteneciente a este campo (Colomer, 1998, 2002; Silva-Díaz, 2005) señalan que las características de este tipo de literatura obligan a repensar las competencias que ha de poseer un lector infantil y muestran la potencialidad de estas producciones para la educación literaria de los niños, en la medida en que muchas de las mejores obras actuales de la literatura infantil y juvenil parecen apostar por una factura compleja, con la inclusión de historias dentro de una historia macro, la incorporación de diversas perspectivas narrativas a partir de las que se cuenta un mismo hecho, la aparición de rupturas espaciales o temporales a partir del uso de *flashbacks* u otras técnicas propias de las producciones cinematográficas, entre otros múltiples rasgos.

En la complejización del discurso y de las técnicas literarias puestas en juego en la literatura infantil es especialmente relevante el aporte que supuso la aparición del *álbum*, el cual definimos, de acuerdo con Bosch (2007), como un tipo de “arte visual de imágenes secuenciales fijas [...] afianzado en la estructura de libro, [donde] la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente” (2007, p. 12). No obstante, como señala la gran mayoría de los estudiosos (Colomer, 2005b; Doonan, 2005; Duran, 2007; Lewis, 2005; MacCann y Richard, 2005; Moebius, 2005; Nikolajeva y Scott, 2001; Nodelman, 2005; Shulevitz, 2005; Silva-Díaz, 2005, y un largo etcétera), en general los álbumes emplean los dos códigos: el texto escrito y la imagen, aunque pueden ser diversos los tipos de interacciones que se establecen entre ambos. Así, las ilustraciones pueden reforzar el sentido de la historia narrada por las palabras, condensarlo en pocos trazos, ponerlo en cuestión, o incluso contradecirlo. Además pueden incorporar otras historias o elementos no nombrados en el texto escrito, introducir complicaciones, guiños intertextuales, o “vulnerar la linealidad

del discurso” (Colomer, 2005b, p. 42).

Sin embargo, en la lectura de este tipo de libros se hace necesario no únicamente el análisis del texto, de las ilustraciones y de las funciones que estas pueden cumplir en el texto en relación con la palabra, sino también la capacidad de “mirar” globalmente, prestando atención a muchos otros elementos que también forman parte del álbum y que colaboran en la construcción de sentido:

La idea de un buen álbum es que todos los elementos del libro se pongan en juego al servicio de la historia. El texto y la ilustración [...] pero también el formato, el fondo de la página, la disposición de los elementos en ella, la tipografía, etc. Por eso se dice que “en el álbum todo cuenta” y esto es cierto en las dos acepciones de “contar” (Colomer, 2002, p. 20)⁸.

En ese proceso de complejización, los nuevos álbumes a menudo introducen también juegos metaficcionales, que invitan a pensar sobre los modos de construcción del texto y sobre la naturaleza misma de la ficción, obligando a los lectores a mirar más allá del relato, a realizar una lectura “interrumpida”:

Cuando leemos un cuento, rara vez reflexionamos acerca de las reglas y convenciones literarias que se han aplicado en su creación y que nosotros, en nuestra actitud de lectores entrenados, seguimos al leer. Distraer la atención de los sucesos narrados para atender a la forma en que han sido combinados interrumpe el flujo de la narración y rompe la conexión con el mundo secundario del cuento (Lewis, 2005, p. 89).

Muchos álbumes contemporáneos rompen estas reglas o convenciones, pero esa misma ruptura, “activa los conocimientos sobre estas y favorece que los estudiantes reconozcan tales conocimientos y los reconstruyan ante situaciones más complejas” (Silva-Díaz, 2005, p. 493).

⁸En la misma línea, Bajour y Carranza (2003) señalan que, en el álbum, “la imagen es portadora de significación en sí misma y en diálogo con la palabra, ilustración, texto, diseño y edición se conjugan en una unidad estética y de sentido” (2003, p. 2).

Los rasgos descritos hasta aquí nos permiten entrever la potencialidad de este género en la tarea de ayudar a los lectores a construir conocimientos referidos a la narración y a las convenciones literarias o artísticas en general. Sin embargo, el álbum –y buena parte de la literatura para niños y no tan niños– no solo colabora en la formación de los lectores en el nivel intelectual, sino también en el plano afectivo, y ambos contribuyen a desarrollar la “lectura estética” (Rosenblatt, 1978).

En el libro-álbum las ilustraciones cumplen un importante papel por “su capacidad para estimular emociones, [dado que] los niños pueden responder de manera muy profunda a las elecciones hechas por los artistas para crear significado” (Kiefer, 2005, p. 79). Los álbumes invitan así a los lectores a mirar el libro, pero también a mirarse a sí mismos, y los llevan a comprender cuestiones complejas y a veces difíciles de exteriorizar en sí mismas.

Asimismo, la introducción en los álbumes, y en la literatura infantil y juvenil en general, de temas “especialmente duros” (Colomer, 2005b, p. 45), la incorporación de los nuevos estilos familiares y sociales de vida, y “la tendencia en los libros más recientes [a] incluir una representación cultural y étnica más amplia” (Hearne, 2005, p. 215) –incorporando temas como la inmigración y el conflicto intercultural–, ofrecen a los lectores un modo asequible de reflexionar sobre las circunstancias sociales e históricas en que vivimos y sobre los modos en que son construidas y mediadas a través de los discursos. Al constituir un arte de la mirada, el álbum promueve así el desarrollo de las competencias de lectura audiovisual, tan importantes para nuestra época en tanto, como afirma Jover,

Hace falta, sobre todo, conocer a fondo los mecanismos de producción de los mensajes audiovisuales y saber analizar sus formas de representación de valores e ideologías; hace falta una alfabetización concienzuda en todos esos otros códigos que, en interacción con el lenguaje verbal, conforman unos mensajes encargados de dirigir, mucho más de lo que estamos dispuestos a admitir, nuestras vidas individuales y colectivas (2008a, p. 59).

Aunque por todas las posibilidades que ofrecen –su multimodalidad, su carácter acotado (lo que los hace manejables en términos escolares),

etcétera— los álbumes constituyen textos complejos que favorecen el desarrollo de la competencia interpretativa de los lectores, la didáctica de la literatura no apuesta únicamente por el ingreso de este tipo de producciones en la escuela, sino que abre el panorama a otros textos de la literatura para niños y jóvenes que permiten, entre otras cosas y tal como veremos a continuación, establecer un diálogo con la cultura.

4.2.3. Los libros que entablan un diálogo con la cultura

Otro argumento para el ingreso de la literatura infantil y juvenil en la escuela desde los primeros ciclos es su capacidad de incorporar, en el tejido de sus obras, referencias culturales comunes que permiten a los lectores establecer un marco de lecturas compartidas.

Desde el campo de la didáctica de la literatura, y especialmente aquella de origen francófono (Mazel, 2003; Rouxel, 1996; Tauveron, 2002), se enfatiza en la dimensión cultural de los aprendizajes literarios que conduce a la necesidad de incorporar en las lecturas escolares libros que establezcan relaciones con otros textos importantes en la cultura para promover así el conocimiento sobre textos, tradiciones y referentes culturales significativos. Se plantea de esta manera la inclusión en el canon escolar de obras infantiles y juveniles que dialoguen con fábulas, leyendas, mitos y textos clásicos, con el fin de favorecer el reconocimiento y la exploración de estos textos y de poner en juego el amplio repertorio de estereotipos, motivos y símbolos que emergen de ellos⁹. Esta propuesta

⁹Son muchos los investigadores que se han embarcado en el estudio de los *estereotipos* (Amossy y Pierrot, 2001; Butlen, 2005b; Dufays, 2007a, 2007b, 2010; Dufays et al., 1996), los cuales pueden ser definidos como “esquemas colectivos cristalizados” (Amossy y Pierrot, 2001, p. 43), o “estructuras de sentido abstractas y duraderas inscritas en la memoria colectiva” (Dufays, 2010, p. 342). De acuerdo con este último autor, la comprensión de todo texto implica el reconocimiento de los estereotipos, función cognitiva que realiza el lector y a la que acompañan otras de carácter axiológico como la modalización y evaluación del texto; para Dufays, “las tres operaciones fundamentales de la lectura (comprender, modalizar, evaluar) son esencialmente manipulaciones de estereotipos” (Ibid.).

El *símbolo*, por su parte, se caracteriza por ser “un objeto material que participa en la constitución de una configuración imaginaria” y que se activa a partir de un cierto número de referencias, “suficientemente diversificadas, gracias a las que adquiere una

no se sustenta en un afán elitista, sino en la búsqueda de una democratización cultural, que evite la exclusión y permita a todas las personas el acceso a esa “herencia” que, como sostiene Ana María Machado (2002), se conquista mediante la lectura literaria y posibilita “el desarrollo de la memoria individual y colectiva” (Rouxel, 1996, p. 13).

Además del reconocimiento y desarrollo de la memoria personal y social, la apuesta por este tipo de lecturas y por el aprendizaje de saberes culturales ayuda a los lectores a ubicarse en el mapa cultural, a tejerse en ese “inmenso tapiz en el que las sociedades (no todas, pero sí las que han desarrollado una escritura) dejan registro expreso de los universos de significación que fueron construyendo a lo largo del tiempo y las circunstancias” (Montes, 2004, p. 2). Y posibilita asimismo la constitución de un horizonte de referencias en el que el lector inscribe sus propias lecturas, estableciendo así una base que enriquecerá sus acercamientos posteriores a los textos literarios y de la cultura.

Si pensamos la educación literaria como un proceso continuo, progresivo, hemos de reconocer que este tipo de apuesta colabora decididamente en la construcción de la competencia literaria, en la medida en que abona el terreno para las próximas lecturas y procura así el desarrollo de un lector “informado” (Dufays et al., 1996)¹⁰, con autonomía y libertad para moverse en el ámbito de la cultura y ubicar las obras dentro de los diversos sistemas. Un lector capaz de reconocer las reescrituras, citaciones, adaptaciones o alusiones que tienen mayor presencia en los discursos contemporáneos y que son utilizadas en la vida cotidiana para realizar ciertas asociaciones o expresar determinadas ideas. Los medios (y especialmente la prensa) a menudo echan mano de estos saberes culturales propuestos por la literatura y desde hace décadas (pero recientemente con mayor fuerza) el cine viene realizando adaptaciones de los libros in-

suerte de autonomía cultural” (Tauveron, 2002, p. 69).

El *motivo*, en cambio, se construye a partir de la recurrencia de ciertas figuras dentro de una obra o del universo de un autor, recurrencia que puede, a su vez, ser objeto de cuestionamiento al indagar en las razones y en el valor simbólico que pueden tener determinados motivos (Ibid.).

¹⁰Dufays et al. (1996) sostienen la idea de que “no se trata de formar lectores modelos dotados de una cultura enciclopédica, sino de tender razonablemente hacia lectores ‘informados’, a quienes se deberá enseñar las bases y educar para encontrar en los diccionarios y centros de documentación los recursos de la ‘enciclopedia’ de la que habla Eco” (1996, p. 123).

fantiles y múltiples juegos intertextuales –como es el caso de la saga de *Shrek*, por ejemplo– que permiten acrecentar el bagaje literario a partir del conocimiento y reconocimiento de un amplio abanico de géneros, arquetipos, escenarios, situaciones, etc.

El hecho de que los niños puedan conocer y profundizar en la cultura literaria, en el conocimiento y reconocimiento de los motivos, estereotipos y símbolos que nuestra cultura ha forjado en los textos literarios y ficcionales, contribuye así al desarrollo de su competencia literaria en la medida en que posibilita el establecimiento y ampliación de su horizonte de lecturas y les otorga una familiaridad con ciertos aspectos literarios y culturales en general que les ayuda a leer nuevos textos y a sentirse cómplices, concernidos por ellos. Esta familiaridad con los marcos en los que se inserta una historia, con los motivos, los tipos de personajes, de libros, entre otros muchos aspectos, favorece asimismo el establecimiento de predicciones y la construcción de hipótesis y colabora en la interpretación, en la medida en que, a partir del conocimiento de los modelos, del reconocimiento de los “patrones” –como diría Chambers (2007a)–, es posible observar mejor los elementos insólitos, los desvíos, y comenzar a hacer distinciones sobre la base de lo ya conocido.

Y la inclusión de este tipo de saberes dentro de la competencia literaria apunta también hacia las potencialidades que tiene la literatura para la formación humana, hacia el importante rol que puede jugar en el desarrollo de la persona y de las sociedades, en la reflexión acerca de su identidad:

Los estereotipos participan de una reflexión sobre la identidad social, y contribuyen a la construcción de la imagen de sí y de la imagen del otro. En este sentido, comportan así funciones constructivas (Butlen, 2005b, p. 49).

Incorporar esta dimensión cultural en el aprendizaje de la literatura ofrece así otro tipo de potencialidad pedagógica, de “función constructiva”, en la medida en que posibilita el desarrollo de una mirada crítica sobre los modelos, sobre los estereotipos o esquemas organizadores del pensamiento para ver cómo están contruidos y qué valores se juegan allí; en definitiva, para intentar comprender mejor los modos en que nos pensamos como sociedad y como sujetos.

4.2.4. Hacia la construcción de un corpus amplio y funcional

Vivimos en un mundo global, formado por sociedades que, cada vez en mayor medida, van adquiriendo un carácter plural, pues acogen a personas de distintas regiones y, con ello, van recibiendo aportes culturales diversos. Con el fin de adecuarse a este contexto, la didáctica enfatiza en la necesidad de que esa red de referencias que construyen los lectores a partir de la institución educativa incluya también textos de otros lugares y de otros tiempos, bajo la premisa de que “los libros, además de hacernos contemporáneos de quienes nos han precedido, nos convierten en vecinos de todos los pueblos” (Machado, 2012).

Se realiza entonces la apuesta por un corpus amplio, que integre no únicamente textos del canon nacional u occidental, sino también de otras culturas y de otras regiones geográficas que tal vez antes podían parecerse más lejanas, pero que hoy nos traen sus hijos a la escuela. Una “literatura sin fronteras” (Jover, 2008b), que parta del deseo y de la curiosidad que define a los lectores, pero también del reconocimiento de que son nuestro prójimo y de la consideración de que el hecho de conocer su literatura puede constituir un primer paso para erradicar los prejuicios y para aprender a concebirlos más allá del déficit. Pensado de esta manera, el fenómeno migratorio global y la posibilidad que ofrece de ampliar las fronteras –también las mentales y las literarias– pueden ser entendidos como oportunidades invaluable de riqueza y conocimiento (Campano, 2007; Suárez Orozco y Suárez Orozco, 2003), en la medida en que la apertura del espectro de lecturas y la integración de textos pertenecientes a otros lugares del mundo nos invita a establecer diálogos posibles entre las diversas tradiciones culturales.

Y el corpus planificado para la escuela ha de ser capaz de incluir también obras tanto lejanas como cercanas en el tiempo: desde aquellos textos considerados “clásicos”, que han dejado huella y sedimento en la cultura y que ayudan a construir competencias determinadas de lectura y redes de relación entre los textos, hasta los textos contemporáneos, que permiten “familiarizar a los alumnos con el campo literario de su época” (Rouxel, 1996, p. 184) y poner en juego “competencias adquiridas solo por el hecho de vivir en un universo de mensajes (música, espectáculos) al interior de los cuales se organiza el texto literario contemporáneo”

(Bertoni del Guercio, 1992, p. 102)¹¹.

Asimismo, como plantea Bertoni del Guercio, a partir de la selección de textos que serán leídos en la escuela se ha de propiciar también el conocimiento de los “principales géneros literarios modernos”, a través de “lecturas de tipo antológico” y “del mayor número posible de obras íntegras” (Id., p. 96).

La apertura del corpus en varias direcciones –tanto en el ámbito geográfico como temporal y también genérico– obliga a poner en juego en el marco de la escuela aprendizajes en torno a las operaciones de traducción y adaptación, brindando la oportunidad de reflexionar sobre estos procesos para problematizarlos y comprenderlos así de un modo más complejo.

De esta manera, la *traducción* literaria podrá ser pensada más allá de una simple operación de traslación de lenguas, pues la mayoría de las veces no se traducen únicamente aspectos semánticos o léxicos del texto, sino también elementos culturales que pueden ser ajenos para los lectores de otros espacios o tiempos. Como sostiene Sutherland (2011),

el traductor literario se enfrenta a un doble problema. Debe ser fiel. Eso no hace falta ni decirlo. Sin embargo, a veces solo se consigue una buena traducción abandonando la fidelidad por completo y buscando algún equivalente en la lengua/cultura de destino (2011, p. 52).

Más allá del *traduttore, traditore*, la traducción puede ser entendida así como un proceso de interpretación y de adaptación cultural que permite el establecimiento de un “territorio común a la especie” (Machado, 2012), un espacio donde establecer diálogos fecundos con voces del pasado y del presente, de nuestra cultura y de otras que también pueden ser un poco “nuestras” a partir de la lectura.

En el marco de la teoría de los polisistemas (Even-Zohar, 1999), Shavit entiende la traducción como un “concepto semiótico” que se define como “parte de un proceso de transferencia” (1986, p. 111) no solo de una

¹¹ Además, en ocasiones, al no estar aún consagrados por el canon, los textos actuales otorgan a los lectores la posibilidad de valorar o poner en discusión su “calidad” literaria y los aspectos a partir de los cuales puede ser determinada.

lengua a otra, sino también de un sistema a otro, como puede ser el caso del traspaso del sistema de la literatura adulta al de la literatura infantil y juvenil, con ejemplos clásicos como los de *Los viajes de Gulliver* o *Robinson Crusoe*, textos que sirven a esta autora para analizar las reglas de traducción de la literatura infantil y “las limitaciones del sistema que determinan esas normas” (Id., p. 112). A este proceso le denominamos aquí *adaptación*.

¿Y qué significa “adaptar”, especialmente en el caso de los textos para el público infantil y juvenil? Como sostiene Soriano,

Adaptar es hacer corresponder con. Se trata de un verbo que solo adquiere su significado preciso en relación con su complemento de régimen. Adaptar para los niños un libro que no les estaba destinado significa someterlo a una cantidad de modificaciones –por lo general, cortes y cercenamientos– que lo conviertan en un producto que se corresponda con los intereses y el grado de comprensión de los menores, es decir, que lo vuelva asequible a este público nuevo. [...] Al plantear de este modo la cuestión, percibimos que la adaptación no es algo nuevo y que no puede reducirse a la censura ejercida por los adultos sobre ciertos libros (1999, p. 35).

Además de las modificaciones que se realizan, según explica Soriano, para adaptar las obras a nuevos públicos –en nuestro caso del público adulto al público infantil y juvenil–, cabe reconocer y diferenciar asimismo dentro del corpus literario los textos que han sido readaptados en múltiples ocasiones a partir de adaptaciones primeras realizadas, por ejemplo, por Perrault o por los hermanos Grimm sobre textos provenientes de la tradición folclórica (Carranza, 2012).

En estos procesos de adaptación cobra también especial importancia la denominada *transmediación*¹², como procedimiento que posibilita el traspaso de un texto perteneciente a un medio hacia otro u otros sistemas artísticos (pintura, música, danza, etc.) o medios digitales (cine, vídeo, animaciones, juegos, plataformas web, etc.). Un ejemplo clásico podría ser el de *La Gioconda* de Da Vinci o el del *Quijote* de Cervantes,

¹²Agradecemos a Brenda Bellorín por la colaboración brindada para la clarificación de este concepto.

cuyas transmediaciones han sido muchas y diversas a lo largo del tiempo y de los espacios recorridos (incluyendo entre ellas una serie de dibujos animados¹³). A partir de estos casos concretos, podemos observar cómo la transmediación constituye una forma de adaptar las obras de la tradición cultural, una manera de reinterpretarlas o de ofrecer respuestas actuales y diversas a ellas. Entre esos textos y sus reescrituras posteriores, sus “ecos”, va urdiéndose, así, una trama que posibilita a los lectores el hallazgo de elementos comunes entre los textos, pero también de modos de resignificación diversos.

Los lectores han de tener, desde el ámbito escolar, la posibilidad de conocer estos distintos procesos, de acceder a algunos textos-fuente y de comparar estos con algunas de sus respectivas adaptaciones. Al ofrecerles la oportunidad de contrastar versiones, se les está brindando también un espacio de observación y reflexión sobre las modificaciones que se producen de un texto a otro, sobre los niveles en los que se dan estos cambios (que pueden aparecer solo en el nivel sintáctico, en el sintáctico y semántico, en el nivel ideológico, axiológico, etc.) y sobre los objetivos que persigue la realización de estos cambios. ¿A quién se dirige cada una de las versiones o adaptaciones analizadas? ¿Qué representación se tiene en cada caso de los lectores a los que va destinada cada una de ellas?

A partir de este tipo de actividades no solo se familiariza a los estudiantes con las ideas de traducción y adaptación o se construyen aprendizajes sobre estos procesos, sino que se educa y desarrolla una mirada crítica sobre los discursos que los rodean, discursos que muchas veces parecen desprovistos de raíces, se muestran como “neutros”, cuando en realidad responden a fines precisos y a intereses determinados.

Y, como hemos visto, con esta clase de tareas se ofrece también a los lectores la posibilidad de comparar los textos literarios y culturales y de establecer redes entre ellos, para comenzar a entenderlos no como escritos aislados, producidos en el vacío, sino como elementos que están inscritos dentro del sistema de la cultura.

Para afianzar esta idea de la literatura como sistema y como práctica cultural puede apelarse también a la incorporación en el corpus esco-

¹³Nos referimos aquí a la serie de animación sobre *Don Quijote de la Mancha* producida por José Romagosa y emitida a partir de 1979 por la televisión española (RTVE).

lar de textos críticos como catálogos, revistas, reseñas, recomendaciones, etc. El conocimiento de este tipo de escritos y el de los procesos de transformación que sufren los textos en las distintas geografías y sociedades colaboran en el conocimiento sobre el funcionamiento editorial y sobre la circulación de los textos literarios en la sociedad, y conducen a los lectores a experimentar la literatura como una práctica cuya vitalidad y relevancia va más allá de las paredes del aula. Los invitan a pensar sobre la “vida social” de los libros y textos leídos o aún por leer y a entrar en el *ágora* de la cultura para escuchar otras voces y conocer otras valoraciones además de la suya propia, la de los docentes o la del grupo que integran.

Pero, como dicen por ahí, para ofrecer algo primero es necesario tenerlo. Por consiguiente, se hace necesario que los maestros sepan manejarse en el sistema literario, que conozcan los canales de circulación de las obras y que estén familiarizados con las editoriales más relevantes de literatura infantil y juvenil, que hayan leído algunos títulos canónicos y que sepan sobre las novedades plausibles de ser puestas en relación con aquellos libros más clásicos. En definitiva, que tengan un amplio conocimiento sobre el sistema de la literatura para poder, así, establecer un corpus amplio pero al mismo tiempo funcional en relación a los objetivos perseguidos por el aprendizaje literario. Este último rasgo es importantísimo, pues la elección de las obras que se incorporarán al canon de cada institución y curso escolar depende de los tiempos, del contexto y de las funciones que tendrán esos textos en la educación literaria de los jóvenes lectores (Cfr. Colomer, 2005a).

Los maestros han de ser entonces lectores y, en especial, lectores atentos de los textos que ofrecen a sus estudiantes para la lectura. La lectura profunda y detenida de los textos a escoger y su posterior puesta en diálogo, posibilitará la construcción de un corpus funcional y la previsión de las dificultades y de los desafíos a los que invita cada texto en particular y cada recorrido de lectura.

4.3. El ofrecimiento de un tiempo y un espacio para la literatura

Las lecturas, como muchas otras actividades, se realizan en circunstancias determinadas, en momentos y lugares precisos. Allí los lectores abren los libros, hojean sus páginas, y deciden embarcarse (o no, según los casos y la predisposición para ello) en la tarea de lectura.

Si pensamos en cómo fortalecer los aprendizajes y las prácticas literarias no solo es relevante centrarnos en el lector y procurar que los textos sean accesibles a los niños y que el corpus sea amplio y diversificado, atento a las distintas funciones o cometidos que cumplirán los textos dentro del itinerario de lecturas propuesto; es importante también el ofrecimiento y la planificación de un “ambiente de la lectura” (Chambers, 2007b), es decir, de diversos tiempos y espacios concretos destinados a lo literario.

En los siguientes apartados intentaremos prestar atención a los aspectos espaciales y temporales que inciden en la construcción de este ambiente de lectura, señalando –tal como lo hace la didáctica– la conveniencia de planificarlos de manera cuidadosa y sistemática dentro del contexto escolar.

4.3.1. Los espacios posibles para la lectura literaria

Si pretendemos que los niños y jóvenes progresen en la comprensión y en la construcción de aprendizajes sobre los textos literarios, no basta únicamente con ofrecerles textos, sino que es necesario pensar en los modos de acercarlos a ellos, de invitarlos a la lectura. Y qué mejor para esto que propiciar ámbitos en los cuales los libros sean accesibles.

La accesibilidad es entonces una de las primeras condiciones para el establecimiento de un ambiente de lectura: los libros han de poder ser vistos, tocados, manipulados, leídos y releídos por los niños. Han de estar a la mano, pues no vale de nada tener los libros en las vitrinas más altas o en lugares que sabemos que los niños (especialmente los más pequeños) no podrán alcanzar. Como afirma Chambers, “el acceso depende, en parte, de la localización” (2007b, p. 29).

Otro criterio para el desarrollo de un espacio de lectura rico lo constituye la cualidad de los textos que se ponen a disposición de los lectores y la posibilidad de establecer un equilibrio entre:

- los distintos géneros y soportes (impresos, en audio, visuales, audiovisuales) a que pertenecen los libros;
- los libros que constituyen el fondo bibliográfico y las novedades que llegan, es decir, entre la variedad y la permanencia de los libros dentro del corpus;
- el conocimiento o desconocimiento que tienen los lectores sobre los libros, esto es, los libros que les resultan ya conocidos (por influencia del medio, por ejemplo) y aquellos de los que no han oído hablar;
- las posibilidades que ofrecen los libros para su lectura aislada o para el establecimiento de vinculaciones entre los textos de la selección y los lectores y entre los textos entre sí.

Un tercer criterio es la funcionalidad de este espacio, esto es, su capacidad de responder a los diversos momentos y objetivos de lectura estipulados en el ámbito escolar, además de la capacidad de adaptación que posibilite, de acuerdo con las finalidades perseguidas, el desarrollo de clasificaciones variadas de libros, de presentaciones diferentes de un mismo texto, etc.

Aunque podemos leer casi en cualquier lugar, no lo hacemos de la misma manera en cada caso. Por ello dentro de la escuela los lectores han de disponer de diversos espacios para la lectura, entre los que habría que diferenciar el de la clase, en tanto lugar de aprendizajes sistemáticos, y otro espacio más libre y de carácter más lúdico, que será el de la biblioteca escolar (Cfr. Mazel, 2003).

Una de las principales características de la biblioteca escolar es la disposición y movilidad de sus fondos bibliográficos, que brinda a los estudiantes la posibilidad de acceder a ellos y de acercarse a los libros sin la presión de los famosos “controles” escolares de lectura (Cfr. Mata, 2009). Pero, como plantean Chambers (2007b) y Lebrun (2007), los niños también pueden ser protagonistas en los procesos de selección de las obras a adquirir, a través de la creación de “comités de lectura” (Lebrun, 2007,

p. 130) o mediante la puesta en juego de actividades que los lleven a discutir sobre las razones que impulsan a la incorporación de tal o cual libro al fondo de la biblioteca. Esto los invita a adquirir autonomía en la realización de diversas operaciones como por ejemplo la búsqueda y lectura de libros, la valoración de sus diversos aspectos, la justificación de sus preferencias y la manifestación de sus opiniones sobre los ejemplares leídos, aspectos que la investigación ha señalado como indispensables para la formación de un hábito lector consolidado (Cfr. Manresa, 2009).

La biblioteca escolar puede ser también un espacio en el que los lectores puedan progresar en el desarrollo de sus aprendizajes culturales en general, en la medida en que tenga la capacidad de ofrecerles una diversidad de textos tal que responda a sus intereses vitales, en el convencimiento de que, como sostiene Patte,

todo acto educativo se dirige al niño en su totalidad, [...] él no es exclusivamente o lector, o jugador, o se dedica al bricolaje, o es artista, sino que vive todo en una cierta unidad, en un cierto equilibrio; [...] asocia todo descubrimiento intelectual, afectivo, estético, con lo concreto de la acción y la expresión. Pero, no obstante, la biblioteca no pretende hacerse cargo de la totalidad de la vida del niño. No puede más que intentar inscribirse lo mejor posible en todo el complejo sistema de su vida (1988, p. 274).

En el contexto escolar puede propiciarse también otro tipo de espacios, entre los que se destacan las dramatizaciones o espectáculos y las exhibiciones de libros, que constituyen –como explica Chambers– “recomendaciones a distancia” (2007b, p. 35), pues sirven para dirigir la atención de los niños hacia los libros, les permiten conocer nuevos títulos y promueven en ellos la curiosidad y el deseo de leer los ejemplares expuestos¹⁴.

Ya en el ámbito de la clase, además de los espacios para la lectura compartida –cuestión que analizaremos en la siguiente sección (Apartado 4.3.1)–, puede ponerse en funcionamiento una biblioteca de aula, en

¹⁴Algunos autores anglosajones (Benton y Fox, 1992; Chambers, 2007b) proponen asimismo el establecimiento de librerías dentro del recinto escolar, de manera que los niños puedan conocer de primera mano este otro espacio social de circulación de lo literario.

la que los estudiantes tengan la oportunidad de establecer una mayor familiaridad con los libros. Estos últimos pueden provenir tanto de la biblioteca del centro (e ir viajando en un proceso de ida y vuelta de textos a través del tiempo), como de las bibliotecas populares o del barrio o de las bibliotecas particulares de los niños, quienes pueden traer, por ejemplo, sus ejemplares favoritos para ponerlos a disposición de sus compañeros durante cierto tiempo. Puede propiciarse también la habilitación en el espacio del aula de rincones de lectura, además de murales o pizarras para que los niños coloquen opiniones sobre las lecturas, recomendaciones de textos a leer o citas halladas entre las páginas de los libros leídos¹⁵.

Y a partir del desarrollo de los medios tecnológicos y de las redes virtuales, los espacios de lectura e intercambio pueden ampliarse también hacia entornos web, con la puesta en juego de foros, wikis, blogs, páginas web y otras propuestas para que la lectura salga de la escuela y para que los estudiantes puedan comenzar a entenderla, así, como una práctica cotidiana y compartida. Acordamos con Jover (2008a) cuando afirma:

No podemos seguir teniendo a cada docente metido en su aula y con la puerta cerrada a cal y canto. Los “espacios naturales” de las clases de lengua y literatura no pueden ser nunca esas cuatro paredes. Podrían serlo, en cambio, la revista del centro, la página web, la biblioteca, la radio, el blog. Espacios en que fuera posible la interacción y la vinculación entre el aula y el entorno; espacios que dotaran de significado real a cuanto los alumnos y alumnas investigan, debaten, dicen, leen, escriben (2008a, p. 54)¹⁶.

No obstante, estos diversos canales o espacios de lectura no han de estar necesariamente desconectados entre sí. De hecho, es interesante y provechoso procurar que los niños y jóvenes vinculen las lecturas hechas en el marco del aula con aquellas realizadas en la biblioteca escolar, invitándolos, por ejemplo, a indagar sobre los arquetipos, mitos o símbolos que emergen de los textos leídos, ayudándolos a descubrir los ecos que se

¹⁵Algunas de estas propuestas han sido llevadas a cabo por Lara Reyes a partir de una intervención educativa realizada en el contexto de la educación primaria catalana y las reflexiones sobre esta experiencia son descritas en Reyes (2011).

¹⁶Retomamos este punto en el apartado 4.6.3 del presente capítulo, al hacer referencia a las nuevas formas en que circula la literatura en la sociedad.

escuchan en estos y abriendo espacios de discusión posterior sobre las posibles relaciones entre las distintas lecturas realizadas, sobre los motivos para la elección de ciertos estereotipos o intertextos, sobre las resonancias semánticas de esos otros libros en los textos compartidos en clase. Tal vez la puesta en práctica de este tipo de acercamientos colabore en la comprensión del texto como una “obra abierta” (Eco, 1985), a partir de la que siempre se puede ir más allá. Y tal vez sea capaz de insuflar en los lectores una curiosidad que los obligue a ahondar en los textos por su propia cuenta y riesgo, en el afán de buscar siempre más.

4.3.2. La programación de diversos tiempos y tipos de lectura

Como toda tarea humana, la lectura constituye un evento en el tiempo. Y el ofrecimiento de este tiempo es, según Chambers, uno de los pilares para la construcción de un ambiente literario¹⁷, en la medida en que “necesitamos leer con frecuencia y regularmente durante la infancia y adolescencia para tener una buena oportunidad de crecer como lectores comprometidos” (2007b, p. 54).

Esta necesidad de asegurar tiempo para el encuentro con los libros constituye otra de las líneas de avance en didáctica de la literatura en la que parecen acordar distintos investigadores pertenecientes a diversos países de nuestro entorno, quienes van más allá al defender no solo el reconocimiento sino la inclusión y programación explícita por parte de la institución escolar de diferentes tiempos o modalidades de lectura (Colomer, 2005a; Lebrun, 2007; Manresa, 2006; Tauveron, 2002).

Manresa define las modalidades de lectura como:

las diferentes maneras de organizar los espacios que se dedican a la lectura de textos en las aulas, [las cuales] se es-

¹⁷En *El ambiente de la lectura* (Chambers, 2007b) este autor considera que son cuatro los ejes sobre los que podemos desarrollarlo: el tiempo de lectura, al que considera en primer lugar, seguido de una buena selección de libros, de las prácticas de lectura en voz alta y de la discusión literaria, aspecto que aborda en profundidad en *Dime. Los niños, la lectura y la conversación* (Chambers, 2007a). Estos cuatro elementos son relevados asimismo por la didáctica y, por consiguiente aparecen también, aunque en diverso orden, en el presente capítulo.

estructuran a partir de dos grandes categorías: por un lado, la **lectura obligatoria, común y guiada**; por otro lado, la **lectura optativa y autónoma**, más desvinculada de tareas académicas¹⁸ (2006, p. 226).

A continuación nos detendremos en estas modalidades señalando cuáles son las ventajas que la didáctica ha atribuido a cada una de ellas, pero teniendo presente al mismo tiempo que ambas han de ser puestas en práctica conjuntamente en el marco escolar y han de ser vinculadas entre sí para potenciar de este modo los aprendizajes literarios construidos en cada una de ellas.

La lectura optativa o el tiempo propio

Podría decirse tal vez que los lectores tenemos una faceta “ermitaña”, una necesidad de momentos para estar a solas con el texto, de tiempos en los que nadie se atreva a interrumpir nuestra relación con este, nuestra particular y paradójica “sociabilidad”.

Cuando nos enfrascamos en un libro, tenemos la sensación de que el tiempo no existe o de que entramos en otra dimensión en la que, más allá de la cadencia impuesta por la historia, el tiempo puede ser manejado a voluntad según nuestros propios ritmos de lectura. Como en “El milagro secreto” de Borges (1993), el tiempo externo parece así desdibujarse, congelarse, para dejar paso a un tiempo interno, donde la actividad es ingente y donde los lectores somos también escritores de las historias que vamos leyendo.

Sin embargo, para vivir estos distintos tiempos imaginarios necesitamos, eso sí, la existencia de un tiempo real el cual destinar a la lectura. Por ello la didáctica enfatiza en la importancia de “planificar, durante el curso, espacios donde el gesto individual de leer pueda existir” (Rouxel, 1996, p. 183), donde la lectura pueda ser acogida desde la propia privacidad. Dado que para muchos niños la lectura no forma parte de sus hábitos cotidianos, se hace necesario que desde la escuela se ofrezca un tiempo para que se acerquen y se familiaricen con la lectura de textos literarios completos (Anagnostopoulou, 2007; Massol, 2007), para

¹⁸Las negritas pertenecen al original.

que puedan sentirse implicados por los textos que leen y que, a su vez, también los van leyendo.

Este tiempo puede establecerse dentro de las aulas mediante la inclusión de lapsos de lectura libre, distinta de la lectura guiada, puede tener carácter diferente de acuerdo a las diversas edades de los lectores, a los ciclos en los que se lleve a cabo y al hábito lector que posean los niños¹⁹, y puede asimismo ir extendiéndose gradualmente desde quince minutos en los primeros ciclos, por ejemplo, hasta media hora o cuarenta minutos en los últimos.

La determinación y organización de estos lapsos de lectura autónoma pueden ser llevadas a cabo a partir de:

- proyectos desarrollados por el centro escolar en el marco de la biblioteca de la escuela;
- proyectos llevados a cabo por las áreas específicas de Lengua y Literatura o desde los espacios de tutoría mediante la inclusión de bibliotecas de aula (Cfr. Manresa, 2006).

En ambos casos, la didáctica señala la relevancia que adquieren aspectos relativos a la selección de los textos que pasarán a formar parte de la biblioteca –con qué libros se contará, cuáles serán sus características (de acuerdo con criterios como la calidad, la adecuación a los intereses y edades de los lectores, a los perfiles y contextos del alumnado)–, a la organización de estos de modo que la búsqueda y elección sea más accesible para los estudiantes, y a los dispositivos a través de los cuales se buscará acercar a los lectores a la biblioteca²⁰.

¹⁹En el caso de algunos lectores más pequeños la lectura puede no ser tan silenciosa como en el caso de los niños mayores, que en líneas generales son capaces de señalar ya la necesidad del silencio y de la concentración para la realización de esta tarea (Cfr. Chambers, 2007b).

²⁰En las dos modalidades (tanto en los proyectos escolares como en los de área) pueden buscarse maneras de compartir los textos leídos de forma individual, de socializar algunas de esas lecturas “privadas”, por ejemplo a través de la creación de clubes de lectura o de espacios de intercambio en y entre los cursos, en los cuales los alumnos realicen presentaciones, reseñas o recomendaciones de los libros leídos (Batalla y Segarra, 2003), o mediante el uso de buzones o blogs institucionales donde los estudiantes puedan entrar y dejar su impronta de lectura e investigar qué ha leído el resto de sus compañeros. Como ya hemos visto, se pueden también realizar exhi-

Pero más allá de que los momentos de lectura libre, autónoma, sean desarrollados a través de la biblioteca del centro o del aula, conviene que ese tiempo de lectura sea establecido casi como un ritual, incorporándolo en lo posible todos los días a la misma hora para que, de esta manera, los niños sepan que está por llegar ese momento y se dispongan a esperarlo, como el zorro al principito (Saint-Exupéry, 2008). Y que sea un tiempo de lectura ininterrumpida y conjunta donde no sean solo los niños los que lean, sino también los maestros, los directivos, toda la escuela. Ver que su maestra lee, además de ser para el niño un ejemplo estimulante para el desarrollo de sus hábitos lectores, lo lleva a menudo a establecer una relación afectiva con la lectura, en la medida en que, en ocasiones, puede valorar esta práctica de acuerdo a la particular relación establecida con la docente. Ver que en la escuela entera se lee –y que se hace con fruición– muestra además al niño que la lectura no constituye un “deber ser”, un imperativo social hacia la infancia o una rutina escolar obligatoria, sino que se trata de una práctica social, de un gusto compartido, de una búsqueda común y cotidiana de conocimiento.

No obstante, debemos ser conscientes de que leer en la escuela no es igual a hacerlo fuera de ella y no perder de vista las particulares características que asume la lectura en el contexto escolar, ya sea por los límites temporales y espaciales impuestos, por el ámbito en el que se lleva a cabo, entre otros aspectos (Cfr. Jover, 2007). Pero el reconocimiento de estas restricciones no opaca los múltiples beneficios que procura el desarrollo de la lectura optativa, entre los cuales pueden destacarse de acuerdo con Manresa (2006):

- el afianzamiento del hábito lector, a partir del incremento de la cantidad de lecturas realizadas y de la percepción de la lectura como una situación que no es extraña o inusual, sino que forma parte de la vida cotidiana de los niños (y de sus docentes). La planificación de la lectura libre colabora en la democratización de la lectura en la medida en que les posibilita el acceso a textos diversos y les ofrece un espacio y un tiempo que muchos niños no tienen (o no se otorgan) más allá de los límites de la escuela.

biciones o murales sobre los libros que se han leído de manera individual, tanto en cada uno de los cursos como en los pasillos del colegio, incluyendo recomendaciones o pequeños comentarios sobre las impresiones causadas por los textos.

- el fortalecimiento de la autoimagen lectora, porque a medida que los niños van leyendo más y más, y lo hacen por su propia cuenta, se sienten más capaces de abordar nuevos textos, que les plantean desafíos mayores, y van adquiriendo mayor competencia para escogerlos, valorarlos, decidir cómo reaccionar ante ellos (si leerlos de un tirón, dejarlos, volver a leerlos, hacerlo varias veces, dejarlos para después, etc.).
- la construcción y ampliación progresiva de un canon personal de lecturas, pues el hecho de que sean los propios niños los que puedan elegir los textos a leer y los modos de entrada a estos les ayuda a formarse un gusto propio, aprendiendo así a escoger, a preferir y a desechar ciertos libros. En este sentido, propiciar un tiempo individual de lectura les permite el desarrollo de los propios gustos e intereses lectores, aunque el docente puede acompañar a los lectores actuando como garante de una cierta calidad o diversidad en la selección realizada o intentando poner en diálogo, o procurar que sean ellos mismos quienes pongan en diálogo algunos de los textos abordados en las lecturas individuales, personales, con otros de los propuestos desde la clase²¹.
- el desarrollo de los aprendizajes sobre las convenciones literarias: por la diversidad a la que puede dar lugar, este tipo de lectura colabora asimismo en el conocimiento de distintos modos de construir los textos, personajes, estilos, temas, géneros, estructuras, variedad de estrategias de lectura que se ponen en juego con cada texto, etc. En definitiva, la lectura optativa posibilita el reconocimiento y la puesta en práctica de algunos de los aprendizajes literarios sobre los que se reflexiona a partir de la lectura guiada.

De esta manera, las lecturas autónomas, aquellas realizadas de manera optativa, no tienen porqué ir por otros cauces, no tienen porqué estar

²¹Ante la comodidad o estancamiento de muchos lectores, que acostumbran leer únicamente ciertos tipos de textos, ciertos temas, series, estilos o géneros (Cfr. Manresa, 2006; Montes, 2004), los docentes (y también los bibliotecarios escolares) tienen la posibilidad de ampliar el abanico de propuestas lectoras no solo en los contextos de lectura guiada y mediante la planificación de lecturas obligatorias, sino también a partir de la orientación en la selección de los textos para la lectura libre.

desvinculadas de las programadas por el docente como lecturas obligatorias y comunes a toda la clase ya que, si se planifica de manera adecuada, ambas pueden contribuir con el itinerario de aprendizajes literarios diseñado desde el contexto escolar.

La lectura guiada o el tiempo y el sentido compartidos

A menudo llegamos a los textos a partir de personas que propician los encuentros con ellos: nos señalan un título promisorio, un argumento interesante, un narrador peculiar, una estructura distinta, un uso del lenguaje o un estilo de escritura nuevo... y nos invitan así a adentrarnos en el misterio que constituye un libro. Nos llevan de la mano, colaboran para que sepamos encontrar el camino, superar los obstáculos y traspasar las fronteras que imaginábamos fijas. No leen por nosotros, no nos entregan la tarea ya hecha, sino que –tal como el padre de Diego en el cuento de Galeano (1994)– nos “ayudan a mirar”²². Nos ayudan a descubrir, en el fluir del río, no solamente el agua que corre sino también los pequeños peces que –invisibles a simple vista– atraviesan la corriente; nos enseñan a conocerlos y a distinguirlos por su color, por su forma, por su tamaño..., en fin, por sus peculiares rasgos²³.

La mediación, uno de cuyos principales exponentes es lo que se denomina lectura guiada, implica el hecho de oficiar de puentes entre los lectores y los textos con el fin de acercar ambas riberas. Y este modo de mediación no supone leer por los niños, darles un resumen ya elaborado y empaquetado para que ellos lo guarden en la memoria y lo repitan al momento del examen, ni supone tampoco creer que los estudiantes ya poseen todos los saberes necesarios (a menudo sin haber dejado claro previamente cuáles son) para interpretar los sentidos surgidos a partir de la lectura, sino que implica ofrecerles el tiempo y las herramientas

²²Dada la brevedad del relato, lo incluimos aquí: *Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla. Viajaron al Sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando. Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: - ¡Ayúdame a mirar!* (Galeano, 1994, p. 7).

²³Retomamos esta última metáfora del libro *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta* (Sarland, 2003, p. 26).

necesarias para que aprendan cómo construir esos sentidos y negociarlos con los demás.

La lectura guiada constituye una tarea ineludible de la escuela en la medida en que, a través de esta práctica, pueden desarrollarse varias de las líneas señaladas por la didáctica (Colomer, 2005a, 2006; Colomer et al., 2005; Manresa, 2006) para el progreso en la educación literaria:

- una mayor implicación afectiva de los lectores;
- el desarrollo de las habilidades de lectura;
- un mayor conocimiento y capacidad de explicitación de las convenciones;
- una ampliación del corpus que se aprecia y de la capacidad de valoración de las obras;
- la diversificación de las formas de disfrute de los textos;
- la posibilidad de alcanzar interpretaciones más complejas;
- la capacidad cada vez mayor para utilizar la información contextual en la recepción de las lecturas.

Así, si –tal como hemos visto en los apartados anteriores– el establecimiento de bibliotecas escolares, de aula y de marcos espacio-temporales destinados a la lectura autónoma u optativa puede colaborar en un mayor grado de implicación por parte del lector, en el reforzamiento de su autoimagen lectora y en la ampliación y diversificación de las lecturas a las que este es capaz de enfrentarse, la lectura guiada podría posibilitar, asimismo, el desarrollo de las competencias lectoras en varias de las áreas restantes, en la medida en que invita a los niños a prestar atención no solo a la historia que se cuenta sino también al discurso, al modo en el que se construye, lo que algunos autores denominan lectura “distanciada” (Dufays, 1996; Rouxel, 1996) o “lectura atenta al funcionamiento del texto” (Tauveron, 2002, p. 94).

Sin embargo, las maneras de guiar la lectura no pueden ser siempre las mismas, no pueden ser unívocas, dada la diversidad no solo de los objetivos que persiguen las lecturas, sino también de los textos a leer y de

los lectores que se encuentran con estos. No podemos pensar, por ejemplo, que hemos de comenzar siempre por la lectura paratextual o que hemos de responder a un cuestionario al finalizar toda lectura (prácticas que parecen bastante generalizadas en el ámbito escolar), pues habrá textos, lectores u objetivos de lectura para los que estas entradas no serán las más adecuadas.

Como docentes lo importante es, entonces, no solamente conocer en profundidad los textos que vamos a ofrecer y los niños que tenemos a nuestro cargo, sino tener claros cuáles son los saberes que buscamos que esos lectores construyan a partir de esas lecturas. Y estas finalidades han de ser conocidas también por los estudiantes, de manera que no crean que todos los textos se leen de la misma manera, o solo para aprobar los exámenes o “para aprender a responder preguntas”²⁴. No obstante, algunos métodos de lectura guiada requieren que los objetivos no sean presentados en un primer momento y, ante esa situación, cabe promover hacia el final de la faena la reflexión de los niños sobre cuáles son los fines que para ellos tenía la actividad realizada, para ponerlos en común, contrastarlos con la planificación y establecer acuerdos comunitarios que les permitan indagar sobre los aspectos cognitivos del trabajo, sobre los saberes que están aprendiendo y sobre los modos en que lo están haciendo.

Varios autores (Benton y Fox, 1992; Dufays, 1996; Tauveron, 2002) enfatizan además en la conveniencia de ofrecer para la lectura guiada textos breves, con el fin de favorecer su lectura íntegra, pero al mismo tiempo que presenten aspectos complejos para incitar a los lectores hacia la lectura como un reto, como un desafío, como un juego (Picard, 1986). En esta línea podrían incorporarse como corpus para este tipo de lectura textos como álbumes, poemas, relatos cortos o microrrelatos, entre otros²⁵. De acuerdo con Tauveron, estos textos parecen prestarse mejor a la fragmentación, comprendida como “manipulación estratégica dirigida explícitamente a un objetivo de aprendizaje preciso” (2002, p. 103).

Como ya hemos señalado, no hay entonces un único modo de guiar las

²⁴En relación con esto, Solé señala que “los objetivos que presiden la lectura de un texto determinan las estrategias que el lector pone en marcha para comprenderlo, así como su grado de tolerancia hacia los sentimientos de confusión o poca comprensión” (1992, p. 29) generados en la actividad de lectura.

²⁵También podrían considerarse aquí textos como los cómics o piezas de teatro breve, por ejemplo.

lecturas, sino que existen numerosas posibilidades y es necesario mostrar a los estudiantes esta diversidad, de manera que puedan comprender que los textos son plausibles de ser leídos de distintas maneras y a partir de diferentes entradas.

Una de estas entradas posibles es la planificación e implementación del *trabajo por proyectos*, metodología que, aunque expuesta en 1918 por Kilpatrick en su estudio *Método de proyectos* (Cfr. Camps, 1994, 1996), comienza a difundirse más ampliamente a partir de la década de los '70 del siglo XX en las universidades de Europa Occidental y se extiende en las aulas durante las siguientes décadas. El proyecto es definido por Camps como una “secuencia didáctica en la cual se articulan tanto las actividades de producción global, como las de enseñanza/aprendizaje de contenidos específicos” (1994, p. 154). En este método, entonces, se conjugan ambas líneas de trabajo: por una parte, las tareas en torno al producto a realizar a través del proyecto –en el caso de la literatura, qué hay que hacer para poder llevar a cabo una antología, una representación teatral, un festival de poesía o la escritura de un cuento, por ejemplo– y, por otra, aquellas actividades relativas a los saberes específicos que cabe construir para el desarrollo del producto final propuesto por el proyecto.

Este tipo de metodología ofrece diversos aspectos que colaboran de manera relevante en el proceso de aprendizaje (Colomer, 2003; Manresa, 2006, 2009; Margallo, 2012). Entre ellos podemos mencionar:

- la interrelación que se da entre las prácticas de lectura y escritura, entendidas como dos caras de una misma moneda, como medios para llevar a cabo la actividad o producto planificado para el trabajo,
- el alcance social del proyecto, que a partir de las actividades o productos finales permite proponerse metas que otorgan mayor significatividad al proceso de aprendizaje,
- la implicación de los estudiantes en las tareas y la importancia otorgada al trabajo colectivo, lo cual propicia las interacciones entre los diversos miembros de la comunidad educativa.
- la inclusión de los aprendizajes literarios dentro del marco del proyecto otorga funcionalidad a estos saberes, que no se construyen

de manera aislada ni descontextualizada, sino como parte del itinerario previsto y como herramientas que posibilitan el logro de los objetivos de trabajo.

En la segunda parte de su libro, Tauveron (2002) presenta otros posibles dispositivos “fértil”²⁶ de entrada a los textos, clasificándolos en dos grupos: por un lado, aquellos que colaboran en la presentación de un texto por primera vez ante los lectores y, por otro, aquellos que sirven para problematizar los textos²⁷.

1. Entre los dispositivos de presentación de un texto hallamos:

- la *lectura en red*, la cual implica la puesta en relación de textos que pueden ser agrupados de acuerdo con diversos aspectos²⁸. Aunque la agrupación de textos en torno a tópicos comunes parece ser la más extendida en el ámbito didáctico, Tauveron aboga por redes no temáticas, sino basadas en las dificultades o retos de lectura que plantean los textos, y señala el interés de construir redes caracterizadas por presentar un procedimiento constructivo común o por responder a un problema de comprensión determinado. Sostiene que las claves de este método están en la selección de los textos y en el orden en el que estos son presentados, que puede ser:
 - a) la “progresión clásica”, que va desde un texto más simple donde un determinado procedimiento constructivo esté delimitado hacia textos donde este se utilice de forma no tan evidente o más compleja;
 - b) el “recorrido de resolución de problemas”, que consiste en ofrecer al inicio un “texto-núcleo”, que presente mayores

²⁶Tauveron califica un dispositivo como “fértil” en la medida en que “invita a leer, [...] permite identificar y resolver un problema de comprensión, [...] favorece la interacción entre el texto y el estudiante [...] y [...] la interacción de los estudiantes en torno al texto” (2002, p. 94).

²⁷Más adelante, en la segunda parte de la investigación (Cap. 5), veremos cómo estos tipos de entrada a los textos son retomados en los currículos franceses de 2002.

²⁸Nos extenderemos sobre este punto en uno de los apartados que aparecen más abajo, concretamente en aquel que alude a la importancia de la puesta en relación (Apartado 4.6.2).

dificultades de comprensión, y que luego pueda ser interpretado a la luz de los demás textos que se abordan, cuya entrada es más fácil;

- c) el ofrecimiento de todos los textos de la red al mismo tiempo, de manera que la lectura conjunta permita aclarar los sentidos y modos de construcción de unos y otros.
- la *lectura por descubrimiento progresivo*, realizada a partir de textos cuyo final obliga a redefinir toda la lectura, consiste en recortar el escrito en diversos fragmentos ordenados de manera sucesiva e ir efectuando exposiciones orales y escritas (que pueden ir alternándose) a medida que se van leyendo las distintas partes, para observar cuáles son las hipótesis construidas, las pistas falsas escogidas en ocasiones y poder, hacia el final del trabajo, reflexionar sobre el proceso de lectura llevado a cabo y sobre los indicios que nos condujeron a elaborar una u otra conjetura.
 - la *lectura dentro de un desorden “concertado”* implica la ruptura de la lectura ordinaria, de tipo lineal, y consiste en la presentación de un texto a partir de fragmentos desordenados, que van mostrándose poco a poco a los lectores y que los llevan a elegir una determinada orientación en su afán de ubicar las partes para intentar reorganizar el relato. De esta manera, los niños realizan una lectura atenta, que se esfuerza por buscar claves para descubrir la identidad de los personajes, el modo en que se organizan los tiempos o la motivación de las acciones llevadas a cabo, entre otros elementos.
 - la *lectura puzzle*, a partir de la cual se intentan ordenar los fragmentos de un texto, no tiene como fin, sin embargo, la reconstrucción del relato en sí misma, sino “atraer la atención sobre los indicios inadvertidos y ver los que prevalecen al servicio de una actividad de interpretación fina” (Tauveron, 2002, p. 126). Lo que se pretende es entonces que los estudiantes puedan, a partir de la puesta en orden de las diversas partes y de la relectura llevada a cabo a continuación, reflexionar sobre las pistas que van modificando o complejizando los sentidos textuales construidos en un primer momento.
 - la *lectura con o sin imágenes*, desarrollada sobre todo a par-

tir de los álbumes, consiste en la posibilidad de presentar un texto sin las imágenes o las imágenes sin los textos que las acompañan y luego reunir ambos códigos, con el fin de propiciar la indagación sobre algunos procedimientos literarios y gráficos tales como la ironía, la alusión, las perspectivas desde la que se relata o los modos de metaforizar los conflictos de los personajes (como en el caso del álbum *Cambios* de Anthony Browne), entre otros aspectos posibles.

2. Entre los métodos para el cuestionamiento o problematización de los textos se encuentra la utilización de diversos canales como:

- los *dibujos*, en tanto herramientas que permiten conocer y poner en común las interpretaciones realizadas por los niños, especialmente de aquellas partes que parecen más problemáticas o difíciles de asir durante la lectura, herramienta puesta en juego también por investigaciones como la de Arizpe y Styles (2004).
- los *escritos de trabajo*, como espacios que dan cuenta y ofrecen registro de las diversas fases por las que puede pasar la comprensión de un texto, de los lugares o aspectos en los que parece encallarse y cuya confrontación posterior (tanto de escritos pertenecientes a distintas personas como de aquellos elaborados por el mismo sujeto en momentos diferentes de su lectura) favorece el surgimiento del conflicto y de la reflexión metacognitiva. Tauveron (2002) establece una tipología de escritos de trabajo, a los cuales clasifica de acuerdo con su posible función:
 - a) registrar las primeras o últimas impresiones de lectura y poner así en juego los problemas de comprensión surgidos durante el proceso;
 - b) confrontar, reformular o afinar las interpretaciones espontáneas de cada uno de los lectores;
 - c) permitir el reconocimiento de una postura inadecuada de lectura;
 - d) hacer emerger interpretaciones divergentes sobre algunos pasajes o fragmentos problemáticos del texto;
 - e) colaborar en la problematización de la lectura;

- f) posibilitar la identificación de los problemas de comprensión puestos por el texto.
- los *intercambios orales*, que pueden darse durante talleres literarios o a partir de actividades de lectura compartida. Dentro de este grupo podemos distinguir, por un lado, aquellos intercambios orales producidos en el momento mismo en el que se está leyendo un texto –técnica que algunos investigadores denominan *lectura interrumpida* (Amado, 2001; Benton y Fox, 1992)– y, por otro, las conversaciones que se dan *a posteriori*, en forma de discusiones literarias sobre los textos leídos²⁹.

Las diversas formas de presentar la lectura que hemos ido describiendo constituyen una pequeña muestra de las posibilidades que ofrece la lectura guiada para la construcción de los aprendizajes literarios. Este tipo de mediación otorga el tiempo y los instrumentos necesarios para que los niños puedan afinar la mirada y atender a los detalles, reconociendo los aspectos convencionales y también las variaciones que presenta un texto en relación con las convenciones (Silva-Díaz, 2005; Siro, 2005).

Pero además en la mayoría de los casos la lectura guiada contribuye al fortalecimiento de las relaciones entre los sujetos y a la construcción de comunidades lectoras en las que –como veremos a continuación– los estudiantes encuentran la oportunidad de analizar conjuntamente cómo se construyen los textos y de desarrollar en equipo distintas habilidades de lectura, con el fin de alcanzar interpretaciones más complejas de los textos leídos que los lleven hacia la construcción compartida de un significado global.

²⁹Este aspecto será desarrollado más profundamente en el siguiente apartado, dedicado a la construcción de comunidades interpretativas (Apartado 4.4.1, párrafo “Las discusiones literarias”).

4.4. La construcción y fortalecimiento de comunidades interpretativas

Si consideramos, con Fish (1987), que la lectura y la comprensión pueden ser concebidas como “acontecimientos” donde el sentido no se limita a la literalidad del texto sino que es construido entre los diversos lectores que participan del hecho literario, podremos entender su concepto de *comunidades interpretativas* como marcos o contextos en los que se establecen modos de leer consensuados, compartidos.

En esta línea podría plantearse el aula y la institución escolar como comunidades interpretativas, en la medida en que allí se determinan y promueven ciertas maneras de leer, de acuerdo con los diferentes contextos, y en la medida en que la interpretación puede ser construida de forma negociada entre los distintos sujetos.

En su afán de pensarse como comunidad interpretativa, la escuela ha de llevar a los estudiantes hacia el descubrimiento de la “importancia social de la lectura literaria” (Chambers, 2007a, p. 35), y a la consideración de que “el sentido es siempre una cuestión social, [pues] se interpreta desde una cosmovisión compartida” (Amado, 2003, p. 11).

Sin embargo, plantear que uno de los aprendizajes sobre la literatura que han de construir los niños desde la escuela es el de socializar la lectura, no implica que se haya de procurar desde este ámbito únicamente la emergencia de conversaciones espontáneas a partir de lo leído, sino que se han de planificar y sistematizar diversos espacios para la participación y puesta en común de los textos y de los modos de leer, ya sea a través de canales orales –como la recitación, la narración oral, la lectura en voz alta o las discusiones literarias–, o de diversas actividades cuyo eje sea el intercambio de textos escritos o la escritura colaborativa.

Estas actividades de intercambio de roles entre niños y docentes (que pueden ser alternativamente lectores, escritores u oyentes) y de puesta en común de textos y de modos de leerlos conducen al fortalecimiento de las comunidades lectoras en la escuela, en tanto posibilitan la construcción de una cultura común, compartida entre los distintos miembros.

“Palanca de formación intelectual, la literatura es así un instrumento de cohesión social” (Bishop y Ulma, 2007, p. 82), pues permite reforzar

la comunidad de lectura. Esto se alcanza, por una parte, a través de la puesta en relación de los textos abordados con las lecturas llevadas a cabo anteriormente por el grupo y, por otra, a partir de la vinculación entre las lecturas y las vivencias compartidas durante esas lecturas, lo cual lleva a la construcción constante de nuevos y más complejos saberes que permiten a los lectores adentrarse cada vez más en el sistema literario y cultural que los envuelve.

4.4.1. Compartir la oralidad

Si hemos tenido la dicha de recibirla desde muy pequeños de boca de nuestros seres queridos, podemos saber y sentir por experiencia que la literatura no comienza por la vista, sino por la escucha. La literatura –y la cultura a la que atraviesa y por la que se encuentra atravesada– entra por los oídos, con los primeros ritmos y arrullos, con los primeros cantos y cuentos, con la poesía, el teatro (como por ejemplo el de títeres), la narración oral y la lectura en voz alta. Son estos primeros acercamientos los que nos ayudan a establecer un vínculo emocional con los textos –a través de las personas que nos los acercan– y los que nos permiten descubrir que el espacio literario no es tan solo un espacio íntimo sino también social, plausible de ser compartido con los demás.

Poesía, teatro, narración oral y lectura en voz alta

Compartir la palabra es entonces un acto fundante de la condición humana: nacemos y enseguida se teje a nuestro alrededor un entramado de voces que nos acoge, nos consuela, que oficia el rito de presentarnos el mundo a través de la música y de los textos literarios (Cfr. Petit, 2012).

Aquí comienza (o no, según los casos) nuestro proceso de sensibilización hacia lo literario, de implicación afectiva con la literatura, en la medida en que los textos –ya sean leídos, cantados, recitados, narrados o representados– y la actividad de disfrutarlos de manera conjunta suscitan emociones en los participantes del intercambio y, además, muchas veces van asociados a demostraciones de afecto que quedan ligadas indisolublemente a la “experiencia vital” de compartir lo literario (Duran y Fittipaldi, 2010).

Y compartir la literatura de manera oral se convierte también en un modo de hacer ingresar a los niños en el ámbito de los libros, de la cultura, y de hacerlos sentirse “lectores” aún antes de que sepan leer. Los niños descubren así que los libros y los relatos orales están hechos de lenguaje, de un lenguaje al que el timbre de la voz, la entonación, la cadencia o el ritmo dan un cuerpo y un color particular.

Este cuerpo que ofrece la verbalidad se observa especialmente en el caso de la recitación poética o teatral, donde la palabra dicha constituye en sí misma no una mera “oralización” sino ya una manera de interpretar los textos. Así como la imagen en los álbumes no implica decoración sino una particular manera de entender la historia que cuentan las palabras y de brindar un recorrido de lectura posible, el modo de poner en voz un texto conlleva también elecciones particulares, que pueden descubrirse a partir de la realización de ciertos énfasis, rupturas o dilaciones, del ofrecimiento de ciertos matices o cadencias, de la entonación y ritmo escogidos para la lectura, de las pausas o silencios establecidos en el texto, etc.

La importancia de las decisiones tomadas se observa también en el caso de la narración oral, donde el narrador escoge ya con mayor libertad (y pensando en su audiencia) qué historia contará, cómo organizará la trama, cuáles serán las partes a destacar, los momentos en los que procurará detenerse, el escenario –espacio y tiempo– en el que situará la historia, el modo de construir los personajes, las imágenes que buscará crear en la mente de sus oyentes, entre otros muchos aspectos. Dado que estas decisiones conllevan múltiples aprendizajes sobre los textos narrativos y sobre el abanico de posibilidades existentes para construir un relato, convendría que en la escuela no fuera únicamente el profesor o un autor invitado *ad hoc* los encargados de narrar oralmente, sino también otros miembros de la comunidad educativa o los mismos estudiantes, quienes –en ese proceso de preparación de la historia a narrar y de los modos de hacerlo– estarían aprendiendo –y problematizando– desde la práctica los aspectos principales que constituyen toda narración.

La lectura en voz alta puede colaborar también en esta tarea en la medida en que posibilita a los lectores el señalamiento de “cómo funciona el texto” (Chambers, 2001, p. 21)³⁰. Mediante la lectura en voz alta

³⁰Para profundizar en las ventajas que ofrece la promoción de la lectura en voz alta,

podemos familiarizarnos con las diversas estructuras textuales y con sus rasgos peculiares y aprender así, a través de las sucesivas lecturas, a generar expectativas en función de los géneros o tipos de texto que ya conocemos. A partir de la lectura en voz alta, los niños van construyendo un conocimiento sobre los géneros, sobre los estilos de escritura, sobre los modos de organizar los relatos, que les permite no solo ser más conscientes de las posibilidades de gozo que ofrecen los textos leídos –aspecto que constituye un potente colaborador en la motivación y aprendizaje de la lectura– sino también de las peculiaridades de la lengua escrita, lo cual puede impulsar su interés por el sistema de la escritura.

Además de la “cohesión social” (Id., p. 28) que brinda, del ofrecimiento del tiempo³¹ y la oportunidad de reunirnos, de estar juntos escuchando un relato, un poema o un guión teatral, de compartir textos especialmente conmovedores para nosotros, la lectura en voz alta otorga vitalidad a los textos seleccionados y promueve en los oyentes el deseo y la capacidad de escoger nuevos libros para leer, es decir, les ayuda a situarse como lectores frente al inmenso repertorio que ofrece el campo editorial literario.

Y la lectura en voz alta favorece además la comprensión del texto leído por parte del grupo, en la medida en que facilita el acceso a aquellos aspectos del texto que pueden resultar más problemáticos al ser abordados de manera individual. En la lectura grupal en voz alta, los docentes pueden colaborar en este proceso a partir de la lectura o relectura de los fragmentos más difíciles (tanto en el plano léxico como a nivel semántico) y propiciando, a partir de allí, comentarios o discusiones sobre los usos lingüísticos y sobre los sentidos que parecen abrirse en relación con ellos³².

Aunque la lectura en voz alta puede ser llevada a cabo por múltiples miembros de la comunidad educativa y ya sea a partir de libros “de una

véase Chambers (2001, pp. 21-28).

³¹Con respecto a esto, Chambers señala que la lectura en voz alta tiene la ventaja de ofrecer un tiempo de lectura que es igual para todos los niños y que no está sujeto a la voluntad de cada uno en particular (2007a, p. 97).

³²Cabe aclarar aquí que la relectura es plausible de ser utilizada no solo para aquellas partes del texto que no hayan sido comprendidas del todo, que generen dificultades o que susciten dudas, sino también para aquellos fragmentos que hayan gustado especialmente o que por su impacto fónico o por los usos que hacen del lenguaje inviten a releerlos.

sola sesión” como poemas, álbumes o relatos cortos, o de una “lectura por entregas” de novelas u obras de teatro de extensión breve o media (Chambers, 2007a, p. 96), es importante dejar en claro que requiere una preparación. En tanto proceso complejo que implica la necesidad de una comprensión previa de lo que se está leyendo, la lectura en voz alta (así como la narración oral, la recitación o la dramatización) no puede concebirse como una actividad espontánea, sino que ha de ser planificada en el espacio mismo de la clase y a partir de ciertos parámetros como la toma de conciencia de quiénes serán los destinatarios de los textos a leer, del espacio y tiempo en el que se realizará la lectura, de la longitud y dificultad de esta tarea, etc. En esta línea puede resultar interesante la puesta en funcionamiento de proyectos de trabajo que tengan como fin la organización de exposiciones, recitales, antologías o selecciones orales de textos, festivales de narración, poesía o teatro en la escuela o entre distintas instituciones, en la medida en que a partir de esas finalidades pueden desarrollarse actividades que posibiliten entender la lectura y la narración oral como procesos en los que puede aprenderse más (y de manera más cercana) sobre lo literario.

Las discusiones literarias

Si entendemos, con Bruner (1988), que la cultura puede ser concebida como un gran foro, como un espacio de diálogo e intercambio entre los sujetos, compartiremos asimismo su idea de que la educación “debe participar también del espíritu de foro” (1988, p. 129), en tanto es uno de los lugares más importantes a partir de los cuales se hace ingresar al niño en la cultura.

¿Pero cómo lograr esto? Un camino posible puede ser el de la inclusión de las discusiones literarias en la escuela, no únicamente como metodología didáctica (Alvermann, Dillon y O’Brien, 1998) sino también como contenido de aprendizaje. Para ello se hace necesario abandonar la creencia, muchas veces subyacente en algunos padres, maestros, directivos y demás miembros de la comunidad, de que leer y hablar sobre los libros implica “perder el tiempo” (Roldán, 1997, p. 10), el poco tiempo con el que siempre parece contarse en la institución escolar. Y se hace necesario además dejar de lado la suposición –frecuente en nuestras aulas– de que ya saben hacerlo y de que solo es cuestión de solicitarles que lo hagan, es

decir, de ponerlos a discutir.

La discusión literaria no puede dejarse librada al azar o a la voluntad particular de algunos docentes que decidan ponerla en práctica, sino que ha de ser un aprendizaje planificado y continuo a lo largo de toda la escolaridad obligatoria. Aprender a hablar sobre los libros supone un doble objetivo escolar: por un lado, que los niños sean capaces de compartir las lecturas realizadas de manera autónoma y, por otro, que puedan aprender a construir conjuntamente la interpretación de los textos leídos.

El primer objetivo al que apunta la socialización de la lectura podría denominarse “función crítica”, en tanto implica la posibilidad de “conocer conscientemente *aquello*³³ que hemos experimentado” al leer y “satisface (o ayuda a satisfacer) nuestro deseo de hablar sobre lo que hemos leído” (Iser, 1987, p. 236 y 237), de compartir los textos y nuestras peculiares maneras de abordarlos e invitar así a los otros a acercarse a estos. Hébrard sintetiza esta idea al afirmar que:

La escuela tiene que enseñar el acto de crear la sociabilidad de la lectura, [de] compartir la lectura [...] Creo que la escuela es un lugar donde se puede aprender que el libro no solo se lee, sino que un libro se habla y que, quizás lo más importante cuando se ha leído un libro es hablar de él para que otro lo lea (2000, p. 9).

El segundo objetivo plausible de ser alcanzado a través de la lectura socializada es la capacidad de construir la interpretación de manera colaborativa y de comprender así que el trabajo interpretativo no constituye algo dado de una vez para siempre, sino que se va complejizando progresivamente en la negociación conjunta de sentidos, sin dejar de lado los límites particulares que impone el texto leído. En esta línea resulta conveniente para las discusiones la estrategia de la relectura, el hecho de volver al texto para señalar allí ejemplos de lo afirmado en el debate, fragmentos que hayan resultado problemáticos para la comprensión, guiños de lectura, alusiones a otros textos..., en fin, puntas de ovillo para continuar tirando del hilo interpretativo.

Como la investigación ha venido demostrando hace ya varias décadas,

³³La cursiva pertenece al original.

resulta conveniente introducir espacios de discusión y construcción de respuestas interpretativas que resulten más cotidianos [...], de manera que los alumnos adquieran por la experiencia una representación más concreta [...] de lo que significa interpretar un texto y discutir sobre literatura, actividades que sin duda les ayudarán a reconocerse ellos mismos como lectores literarios (Silva-Díaz, 2005, p. 495).

Para pensarse como lectores literarios son necesarios estos espacios comunes de discusión, pues sirven para mostrar a los niños que la literatura no es únicamente un lugar de disfrute personal, sino una práctica social donde los sentidos van configurándose entre todos. Y en esa construcción colectiva no solo cobran relevancia los saberes previos de los participantes, sino también los modos de mediación. Así, pues, cabe gestionar las discusiones con el fin de hallar un equilibrio entre el modo de minimizar las dispersiones apuntando hacia los aspectos problemáticos o desafiantes de cada texto, sin dejar de lado la posibilidad de que ingresen nuevas claves de lectura que permitan interpretar desde otros lugares o a otros niveles los textos leídos. Textos que han de ser, por otra parte, lo que Tauveron denomina “textos resistentes” (Dubois-Marcoin y Tauveron, 2005a; Tauveron, 1999, 2002), es decir, aquellos que enfrentan a los lectores al reto de tener que resolver problemas interpretativos, construyendo para ello nuevos aprendizajes literarios³⁴.

Y son significativos también los contextos en los que se producen los

³⁴Tauveron distingue a su vez, dentro de los textos caracterizados como “resistentes”, dos grupos: por un lado los textos “reticentes”, esto es, aquellos que de manera deliberada llevan al lector hacia una comprensión equivocada, para invitarlo luego a releer los guiños y a observar cuáles lo llevaron a construir su camino interpretativo, y, por otro, los textos “proliferantes”, es decir, aquellos que por su apertura, por su carácter polisémico, “ponen problemas de interpretación o invitan al lector a poner él problemas de interpretación” (2002, p. 37). A menudo ambos rasgos pueden solaparse en un mismo texto, pues la reticencia, por ejemplo, puede generar una proliferación o apertura hacia múltiples sentidos. Colomer se ubica en la misma línea al afirmar, a propósito de la lectura compartida, que “los libros para compartir tienen que ser libros que ofrezcan alguna resistencia al lector para que valga la pena invertir en ellos el siempre escaso tiempo escolar. Si no hay un significado que requiera un esfuerzo de construcción, no puede negociarse el sentido; si la estructura es siempre convencional, no se aprende a estar atento para anticipar o notar las elipsis; o si no hay ambigüedades interesantes no tiene objeto buscar indicios, releer pasajes y discutir las posibles interpretaciones” (2005a, p. 203).

intercambios. Es importante tener conciencia de las condiciones en que los libros son leídos en las aulas y aprovechar esas condiciones particulares para crear un contexto de participación, de compromiso conjunto, donde el conocer a los demás pueda ser concebido como una ventaja al momento de compartir las lecturas. Y en una espiral que se retroalimenta, esta instancia de socialización lleva hacia un mayor conocimiento de los otros, al compartir buena parte del yo íntimo en las relaciones establecidas y en las interpretaciones elaboradas sobre los textos y al comprender los aportes de los demás, en tanto miran y analizan las mismas lecturas con otros ojos, con ojos que han visto y vivido experiencias distintas de las propias (Cfr. Jover, 2007)³⁵.

“Conversar es el principio de la comprensión” afirma Juan Mata (2004, p. 81). Y esto es así porque el escuchar de verdad a los demás constituye un primer paso para abrirse a entender puntos de vista distintos, a comprender otras miradas sobre las cosas y para comenzar a establecer redes entre las personas desarrollando así modos de leer conjuntos.

La puesta en común de perspectivas diferentes favorece la ampliación y enriquecimiento de los marcos interpretativos de los lectores, en la medida en que ofrece la posibilidad de contrastar los sentidos construidos y los caminos seguidos para hacerlo con los demás participantes de la discusión: permite observar qué y cómo interpretan los otros y así aprender de ellos otras maneras de mirar, nuevas estrategias de lectura. Esto conduce a la exploración de aspectos textuales y de modos de lectura desconocidos hasta entonces por los niños, gracias a la socialización de los aprendizajes literarios que las discusiones favorecen.

Como lo demuestran varias investigaciones en torno a las discusiones literarias (Fittipaldi, 2008; Rincón, 2010; Silva-Díaz, 2005), el descubrimiento colectivo de nuevas maneras de interpretar propicia la implicación del lector, que a menudo comienza a interesarse por cuestiones que en un principio podían parecerle irrelevantes o ajenas, o por aspectos de los que no se había percatado en la lectura individual previa.

³⁵Esto se da en mayor medida en aquellos ámbitos caracterizados por una diversidad más grande de la población estudiantil, diversidad que puede atribuirse no solo al origen geográfico, a la variedad lingüística, a la historia, sino también al horizonte de expectativas construido, a la trayectoria biográfica, a la experiencia lectora y vital... en fin, a multiplicidad de factores que llevan a conformar un grupo plural.

La lectura socializada comporta también otras ventajas, entre las que podemos mencionar la promoción de lectores activos, capaces no únicamente de responder a los interrogantes propuestos por el profesor, sino de plantear preguntas o de realizar cuestionamientos y contribuir así en el avance de la discusión (Colomer, Manresa y Silva-Díaz, 2005)³⁶.

Prestar el oído para escuchar lo que los demás pueden aportar permite entonces aprender más sobre literatura, y lleva asimismo a los lectores a profundizar y complejizar su propia perspectiva, su propia mirada sobre los textos y sobre sí mismos, en tanto les posibilita reflexionar más críticamente sobre lo leído. El intercambio colabora así en una mejor formulación de las propias posturas, pues el reclamo, la pregunta o el contrargumento ofrecidos por el otro muchas veces ayudan a afinar, repensar, reflexionar, explicar más o expresar mejor determinados aspectos de la lectura. Y esto puede darse también, como veremos a continuación, a partir de la escritura revisada o colectiva.

4.4.2. **Compartir la escritura**

La enseñanza de la escritura ha sido, desde siempre, una tarea insoslayable de la escuela. Pero como señalan Alvarado (2001), Frugoni (2006) y muchos otros, ha ido cambiando a lo largo del tiempo lo que la institución escolar agrupa bajo esta etiqueta. Así, y como hemos visto más arriba (Cap. 2, Apartado 2.1.1), hasta inicios del siglo XIX la escritura era concebida, desde una perspectiva retórica, como imitación de los grandes textos grecolatinos, propuesta que se abandona en los modelos historicista y estructural, donde lo relevante es la escritura de análisis y comentarios sobre las lecturas llevadas a cabo. Más tarde, y de la mano de las nuevas perspectivas comunicativo-funcionales, son otros los textos que se plantean para su escritura en el aula: escritos de tipo instructivo, periodístico, etc., con el fin de enseñar a los niños mediante textos más cercanos a su experiencia³⁷.

³⁶No obstante, cabe aclarar que esta puesta en común de ideas y saberes sobre los textos enriquece a todos los participantes, no solo a quienes intervienen activamente en la discusión, sino también a aquellos a los que les cuesta más expresarse pero que están atentos a lo que sucede.

³⁷No obstante, como sostiene Frugoni (2006), habría que plantearse en qué medida este tipo de textos son “cercanos” o de cotidiana lectura para los niños o jóvenes.

Cabría preguntarnos, a partir de este veloz y simplificado recorrido por los enfoques de enseñanza de la escritura en la escuela, cuál es el lugar de la llamada *escritura creativa*, es decir, de la producción de textos literarios realizada por los niños. En este punto del camino debemos reconocer el carácter marginal que tiene en general este tipo de práctica³⁸, pues aunque la institución escolar ofrezca tiempos para este modo de escritura, en la mayoría de los casos no se trata de tiempos específicos y cuidadosamente planificados, sino de eventos anecdóticos, esporádicos, tal vez porque no se sabe muy bien cómo ni para qué abordarlo³⁹.

Sin embargo, desde el campo de la investigación se ha demostrado cómo la escritura creativa colabora ampliamente en el aprendizaje de la literatura, en la medida en que obliga a poner en juego en una circunstancia concreta los saberes sobre los textos y sobre la lectura ya incorporados por los sujetos: escribir lleva a los niños a afinar, precisar, cuestionar y en última instancia a reconstruir sus aprendizajes literarios⁴⁰. Pues según Ferreiro (2008), la escritura constituye “una representación resultado de una reconstrucción del objeto, a otro nivel” (2008, p. 18). Esta reconstrucción no les permite únicamente mejorar en el plano escrito, sino también leer de manera más atenta los nuevos textos que abordan, tomando en consideración lo que se dice en estos pero, sobre todo, las formas y recursos que se utilizan para hacerlo, lo que conduce a una mayor complejidad en los niveles de lectura.

A partir del proceso de escritura creativa los niños pueden integrar también conocimientos relativos a la producción y puesta en circulación del discurso literario: quién escribe, para quién, en qué contexto o marco, qué modelo de lector construye en su texto, cuánta información decide aportarle/ocultarle, qué procesos de transformación pueden sufrir los

³⁸Con respecto a esto, Alvarado apunta: “Quizá la ausencia más significativa en los enfoques para la enseñanza de la escritura de los últimos años sea la experimentación con la lengua, bajo la forma del juego, la poesía, el disparate o el humor” (2001, p. 49).

³⁹Aunque en relación con la educación secundaria, Séoud (1997) también se refiere a esta cuestión y señala que el hecho de que escribir literariamente no sea una práctica cotidiana en el ámbito escolar puede estar vinculado al “carácter ‘institucional’ de la escuela, a su dimensión, como diría Althusser, de Aparato Ideológico de Estado” (1997, p. 160), que pretende la reproducción más que la producción de conocimiento.

⁴⁰Como plantea Eisner, “el hombre parece tener la necesidad de cambiar las formas de conciencia que experimenta” (1987, p. 93).

textos y bajo qué circunstancias, etc. Estos aspectos han de ser objeto de reflexión y cuestionamiento por parte de los estudiantes de manera que puedan construir, desde la práctica, conceptos como los de “autor”, “lector” o “adaptación” por ejemplo, que muchas veces en el marco escolar aparecen simplificados o se dan por supuestos, por lo que no se hace siquiera mención a ellos.

La escritura creativa puede favorecer también la implicación afectiva, en la medida en que, como venimos viendo, no se trata simplemente de una técnica: “aprender a escribir no es una actividad banal, mecánica e instrumental, sino una oportunidad para la expresión donde la implicación emocional del que escribe requiere cuidado y atención” (Garralón, 2008, p. 8).

Pero, como hemos analizado, la escritura no solo permite la expresión sino que, en ese proceso, se constituye asimismo como una manera de construir conocimiento. Y esta dimensión epistemológica de la escritura (Giroux, 1990) se da a partir de las instancias individuales, pero se multiplica en aquellos contextos donde la escritura se piensa y se ejerce como una práctica compartida.

Como la investigación didáctica ha subrayado, corresponde al ámbito escolar planificar espacios de escritura conjunta y de intercambio de los textos llevados a cabo de manera individual, para poder comprender así la escuela como comunidad interpretativa.

Escribir conjuntamente de la mano del maestro

Un modo de compartir la escritura creativa o literaria puede ser el hecho de construir en el espacio de la clase textos orales que son “dictados” al maestro por los niños y que, en esa construcción conjunta, están sujetos al análisis y revisión constante de todos los participantes.

Este tipo de escritura colaborativa es especialmente ventajoso para los primeros ciclos de la escuela primaria, en los cuales se observa en los niños una gran disparidad entre, por un lado, su capacidad de generar ideas y su conocimiento sobre los textos literarios (a partir de la diversidad de prácticas culturales y mediáticas en las que están insertos) y, por otro, su manejo del sistema escrito. Así como en la lectura en voz alta o en la lectura compartida de álbumes descubrimos que muchas veces su

capacidad de interpretación va más allá del nivel de “oralización” de un texto en el caso de los niños pequeños, también en el caso de la escritura a menudo sus posibilidades y deseos de expresión son mayores que su dominio del código, de los recursos o de las competencias lexicográficas:

En todo momento los niños están negociando internamente con una tensión entre las ideas que intentan comunicar (que pueden estar más fuerte o débilmente entramadas) y las formas retóricas con que cuentan para hacerlo. Pareciera que por momentos la dificultad para poner en palabras elimina o hace pasar a segundo plano las intenciones del escritor, mientras que en otros, las ideas se ponen en palabras con las competencias disponibles y, entonces, pueden no entenderse... (Castedo y Waingort, 2003, p. 19).

Frente a esta tensión, la escritura conjunta de la mano del maestro puede representar para los niños una suerte de “andamiaje” (Wood, Bruner y Ross, 1976), pues les ofrece la oportunidad de ir más allá de su nivel actual de desarrollo en el sistema de la escritura.

Sin embargo, ello no significa que sea el maestro quien decida de forma unilateral lo que se incluirá (o no) y cómo en el texto a realizar, sino que su función ha de ser la de guiar a los niños para que sean ellos mismos los encargados de decidir sobre el texto a escribir y sobre las maneras de hacerlo.

Como sostiene Tauveron (2002), el trabajo más importante del docente se da tanto en la preparación como en la gestión del trabajo literario, lo que en el plano de la escritura puede entenderse, por una parte, como la elaboración de consignas que den sentido, significatividad, a la tarea de escribir (Lerner, 2001; Tolchinsky y Simo, 2001) y, por otra, como las maneras de ayudar a los niños –durante el proceso mismo de puesta en palabras– a negociar sentidos y formas de expresarlos, para que puedan ir apropiándose progresivamente del amplio abanico de recursos y matices que ofrece la literatura.

Esta negociación supone importantes tomas de decisiones con el fin de resolver, entre todos, los problemas que van emergiendo en el proceso de escritura. Y comporta, asimismo, la integración de conocimientos o la

construcción de nuevos aprendizajes, en la medida en que “es en la interrelación entre lo sabido y lo necesario que se elaboran nuevos saberes” (Ferreiro y Siro, 2008, p. 207). Así, por ejemplo, por el hecho de tener que resolver problemas narrativos al escribir un relato (como los niños de una escuela primaria de Buenos Aires en la investigación de Ferreiro y Siro), los pequeños escritores ponen en juego y reconstruyen los principales conocimientos literarios relativos a la escritura de este género, es decir, aquellos referidos a:

- la historia (lo que se cuenta) y el discurso (cómo se cuenta)
- el narrador (quién cuenta) y el narratario (a quién se cuenta)
- los personajes (aquellos sobre los que se cuenta)
- el autor y el lector (o las personas físicas que se encuentran fuera del nivel enunciativo)
- la focalización o perspectiva (desde qué lugar/es se cuenta)
- la modalización de la voz narrativa (cómo se cuenta)
- los tiempos y espacios de la historia (cuándo y dónde sucede la historia)
- los tiempos y espacios del discurso (cuándo y dónde se cuenta la historia).

Este proceso de investigación y toma de decisiones conjunta que supone escribir de manera colaborativa puede conducir también a los niños a reconceptualizar lo que entienden por escritura, para no verla ya como “un don” (Séoud, 1997) o solo en términos de resultados, sino de procesos (Alvarado, 2001) que, además, pueden ser compartidos y en los cuales es posible –y necesario– generar preguntas y elaborar argumentos con el fin de explicar las razones para incluir o descartar ciertas ideas o modos de expresarlas.

Pero no solo el ámbito de debate sobre lo que se va a escribir puede ser entendido por los niños como un espacio de diálogo, sino que también pueden comenzar a ver la escritura misma en su carácter dialógico (Cassany, 2002). Pues como afirma Zaid:

La cultura es conversación. Pero escribir, leer, traducir, editar, diseñar, imprimir, distribuir, catalogar, reseñar, pueden ser leña al fuego de esa conversación, formas de animarla. [...] publicar un libro es ponerlo en medio de una conversación, [...] organizar una editorial, una librería, una biblioteca, es organizar una conversación (1996, p. 33).

De esta manera, la escritura puede invitar a los lectores a conocer e integrarse en el sistema literario, en la medida en que les ofrece oportunidades para descubrir que las producciones literarias establecen vinculaciones entre sí: se responden unas a otras (Bajtin, 1988; 1997). Para alimentar esta idea de la literatura como una práctica social dialógica, que va más allá de las paredes de la escuela, la escritura colaborativa puede ir adoptando progresivamente otras formas, a través de proyectos cooperativos de edición de periódicos o revistas literarias, de blogs o espacios webs de escritura creativa, entre otras posibilidades.

La escritura conjunta de la mano del maestro puede constituir así uno de los primeros pasos en el desarrollo de las competencias literarias, a partir del cual los estudiantes vayan abordando progresivamente escrituras individuales que impliquen un nivel cada vez mayor de complejidad, pero que puedan ser compartidas, releídas y trabajadas entre todos.

Leer en comunidad la propia escritura

Otra instancia de abordaje de la escritura creativa son los talleres literarios, en los que puede darse la posibilidad de escribir en equipos, en parejas, y también de manera individual. Aunque esta tradición se enraíza en propuestas vanguardistas sin relación con el marco escolar, como las de Oulipo en Francia o las del grupo Grafein en la Argentina, pronto halla numerosos adeptos que buscan implantar los talleres literarios en el contexto de la escuela (Alcoverro, 1993; Delmiro Coto, 1994; Frugoni, 2006; Sánchez-Enciso y Rincón, 1985), con un doble fin: por un lado, que la enseñanza de lo literario deje de ser una formulación meramente teórica y, por otro, que los alumnos puedan reconocer en las lecturas y poner en práctica en la escritura estrategias para la construcción y recreación de

textos literarios de diversos géneros (Sánchez-Enciso y Rincón, 1985)⁴¹.

A diferencia de las clases magistrales, donde a menudo los estudiantes parecen ser considerados meros receptores de la información que se busca transmitir, en la práctica de taller se pone énfasis en la producción de algo concreto. Se subraya así el carácter eminentemente práctico del taller, entendido como “un *lugar donde hacer*⁴²” (Lardone y Andruetto, 2008, p. 18) a partir de una “creatividad dirigida y orientada” (Sánchez-Enciso y Rincón, 1985, p. 42) por los docentes.

Los talleres literarios que se proponen para el ámbito escolar constituyen una combinación de los diversos tipos clasificados por Lardone y Andruetto (2008)⁴³:

- Talleres de escritura creativa, donde se anima la producción textual.
- Talleres de lectura, cuyo objetivo es el análisis de textos de diversos géneros o autores para observar los recursos que se utilizan allí.
- Talleres de corrección, con el fin de mejorar los textos ya escritos⁴⁴.

Así, en la práctica del taller, los estudiantes son invitados alternativamente a escribir, a analizar lo escrito por autores consagrados y también a corregir sus propios textos o los de los demás. Este proceso de leer en comunidad tanto los textos literarios reconocidos como aquellas producciones realizadas de manera individual por los niños comporta diversas ventajas.

La primera de ellas es la posibilidad que ofrece de relectura y revisión de la propia escritura, procesos que han de ser incluidos, en el marco de

⁴¹Esto se observa claramente en las propuestas realizadas por Sánchez-Enciso y Rincón (1982, 1983, 1987), que trabajan a partir de los géneros literarios tradicionales: poesía, narrativa y teatro.

⁴²Las cursivas pertenecen al original.

⁴³Sánchez-Enciso y Rincón establecen otra tipología, pensada para el marco escolar y cuyo eje es el tipo de agrupación de los estudiantes para el desarrollo del trabajo. Diferencian así los talleres que persiguen: a) un objetivo único para toda la clase, b) un objetivo por cada grupo de trabajo, y c) un objetivo por alumno (1985, p. 54).

⁴⁴En su clasificación, estas autoras agregan otro ítem para referirse a los talleres virtuales. No obstante, decidimos no incorporar aquí este último tipo pues consideramos que la diferencia se da en el medio utilizado y no en los objetivos perseguidos.

la educación literaria, como aprendizajes literarios de primer orden. La revisión no se da únicamente por la mirada del mediador o de los pares, sino que pueden ofrecerse también espacios para las revisiones diferidas (Castedo y Waingort, 2003), a partir de las cuales los niños, luego de un cierto período de tiempo, puedan ponerse nuevamente frente a los textos que escribieron para leerlos con mayor distancia:

[En las] situaciones de revisión diferida, la distancia que el tiempo aporta a su relectura facilita olvidar las intenciones que tuvieron al componer y se puede, entonces, mirar esa producción con ojos más parecidos a los de un lector con desconocimiento de la situación de producción. Diferir la revisión [supone] colaborar con un desdoblamiento entre el rol del lector y el del escritor que no es sencillo para un niño que está aprendiendo a escribir: un escritor que evalúa su producción desde el rol de un interpretante que no sea él mismo (Castedo y Waingort, 2003, p. 17).

En su investigación con niños de siete años a los que se proponen diversas tareas de escritura, Castedo y Waingort señalan cómo en las sucesivas fases de revisión los niños pasan del “se entiende todo” a “todo tiene que ser dicho para que se entienda” (Ibid.), es decir, del dar por supuesto muchos aspectos o ideas del texto de manera que a veces este se torna prácticamente ilegible, al otro extremo que implica considerar que el lector todo lo desconoce, que no tiene competencias para poder inferir o leer en los intersticios del texto.

Las situaciones de revisión propician también la “difusión” de saberes, la apropiación de recursos y de estrategias discursivas por parte un mayor número de alumnos; así, “lo que en un principio manejan algunos niños de la clase (y, de hecho, distintos niños cuentan con distintos recursos) pasa, en las producciones finales, a ser usado por más niños en el grupo” (Id. 2003, p. 19). Esto conduce al progreso en el manejo de competencias analítico-interpretativas, lo que podría considerarse una segunda ventaja de la escritura y lectura en comunidad de las producciones individuales.

Una tercera ventaja serían las posibilidades que ofrecen estas instancias para una reconceptualización del autor y de la escritura. Así, la necesidad de escribir borradores que son corregidos y revisados por los

otros obliga a redefinir la idea de autor “como genio inspirado” (Bombini, 2005) y la de la escritura, que ya no es entendida como una actividad a corto plazo y con un cierre definido, sino como un proceso que posibilita la puesta en movimiento de saberes y la transformación del que escribe y del que posteriormente lee eso; que ya no es vista como un producto abstracto nacido de la inspiración, sino como un trabajo continuo, progresivo.

Pero reconocer la escritura como trabajo no implica restar importancia a la necesidad de propiciar el deseo de escribir en tanto forma de expresión y de conocimiento. La escritura, así, ha de partir de búsquedas y ha de intentar plantear o responder interrogantes o problemas a los que los niños puedan hallarle sentido en algún momento del proceso, aunque no sea al principio. Este acercamiento a la escritura como actividad que adquiere un sentido personal para los sujetos, refuerza la dimensión afectiva de la literatura en tanto permite mantener la conexión con lo escrito y no caer en escrituras “oficiales”, vacías de sentido:

Un trozo de escritura acerca de la lluvia a los seis años puede retener aún lluvias vividas, a los once es posible que se haya convertido en una lluvia oficial. En el camino se han ido perdiendo la gota que se le estrelló en el ojo derecho cierto día y el charco en el que se cayó sentado. Hay “una manera de hablar de la lluvia”; las lluvias de las que hay que hablar, de las que se espera que uno hable, ya no son las propias lluvias (Montes, 2001a, p. 56).

No obstante, como los textos producidos forman también, en un principio, parte del yo que los ha escrito, a menudo –y especialmente al inicio del trabajo– no constituye una tarea fácil el hecho de mostrar a los otros la escritura literaria propia, pues emerge entonces el miedo a las críticas y a las burlas. Por este motivo, establecer una planificación continua de espacios y tiempos destinados específicamente a esta tarea, es decir, acostumbrar a los niños desde pequeños a leer, revisar y comentar cooperativamente sus propios textos colabora, por un lado, en el desarrollo de actitudes positivas hacia la escritura ajena y, por otro, en la adopción de una perspectiva crítica sobre las producciones literarias personales.

Y habituarse a compartir en comunidad las escrituras particulares contribuye también a integrar las prácticas de lectura y escritura y a

comprender la literatura como un hecho social, como un sistema de *praxis* y de textos que son escritos en función de ese otro que va a leerlos. Pero conduce asimismo a observar y reflexionar sobre la literatura como un hecho lingüístico pues, como afirma Castedo, “abrir el juego a discutir sobre lo producido es favorecer un análisis sobre el lenguaje más allá de lo que cada uno, individualmente es capaz de analizar” (2003, p. 282). Este aspecto de la literatura como práctica del lenguaje es el que se abordará en las líneas siguientes.

4.5. La incorporación y reflexión sobre el lenguaje

Como hemos avanzado ya en las secciones anteriores, en los intercambios llevados a cabo en la clase como comunidad interpretativa pueden ir adquiriéndose también saberes relativos a los aspectos lingüísticos y metalingüísticos en relación con el discurso literario. El hecho de aprender a conversar y a escribir sobre los libros implica, así, por un lado, apropiarse de una terminología determinada para hablar sobre los textos, y, por otro, prestar especial atención al modo en el que se construye el lenguaje literario, a la materia a partir de la cual se propone o abre el juego de los sentidos.

En relación con esto, otra de las líneas en la que parecen acordar los especialistas del campo corresponde a la inclusión en la educación literaria de un trabajo sobre la lengua, sus recursos estéticos y sus posibilidades expresivas, y a la progresiva integración de un metalenguaje que sirva para hablar y escribir sobre literatura. Ambas vías de progreso son presentadas en los apartados que siguen.

4.5.1. La exploración de la palabra, de sus recursos y efectos estéticos

Las relaciones entre la lengua y la literatura en la escuela nunca han sido lo que se dice “fáciles”, pues parece subyacer a ellas una tensión de poder que lleva a un proceso alternativo de subordinación de una a otra. Vemos así como en los estudios clásicos se observa un claro predominio

de lo literario, mientras que, posteriormente, es la literatura la que se encuentra supeditada, primero a la historia –a partir del siglo XIX–, luego a la crítica –en los años ‘70–, y posteriormente a las ciencias del lenguaje y del texto, a partir de la emergencia –en la década de los ‘90– de los enfoques comunicativo-funcionales⁴⁵. En el marco de la escuela, observamos así cómo a partir de estos virajes el texto literario ha pasado de ser modelo de escritura (y de conocimiento cultural) a ser abordado como mero soporte para enseñar contenidos de lengua o, más tarde, como una clase de texto más, sin establecer diferencias ni señalar especificidades de ningún tipo en relación con los otros textos.

En la actualidad los estudiosos han señalado la conveniencia de establecer un equilibrio de fuerzas y de reconocer que, pese a la estrecha interrelación entre ambas –pues la lengua es la arcilla a partir de la que se construye la literatura y la literatura, a su vez, parece nutrir los diversos usos lingüísticos–, se hace necesario otorgar un espacio concreto, “una habitación propia” (Woolf, 2001) al estudio literario. Aquí se indagará también sobre el lenguaje, pero con otro objetivo: observar y reflexionar sobre los sentidos que potencian determinados modos de utilizar la lengua (y también determinados usos de la imagen o de otros recursos de los que se echa mano para construir los textos).

De esta manera, a diferencia de las representaciones reduccionistas de lo que significa la literatura y su aprendizaje, que ofrecen soportes de lectura demasiado simples, guías a responder de manera literal y glosarios para explicar y clarificar el léxico considerado *a priori* como “difícil” (Cfr. Tauveron, 2002), encarar desde la complejidad los procesos de lectura y de escritura literarias invita a pensar nuevos modos de acercarse a los textos y a la materia que los constituye: las prácticas de lenguaje, los discursos.

Abordar los textos literarios se convierte, desde esta última perspectiva, en una exploración de la palabra y de sus recursos y efectos estéticos. Y en una indagación sobre la lengua literaria, no entendida ya como el “discurso convencionalizado como literario” (Bombini, 2005, p. 49) desde la escuela, sino como un género secundario que puede incorporar y subsumir los discursos primarios de la lengua oral, los usos cotidianos,

⁴⁵Para ampliar este punto, el lector puede dirigirse al marco teórico del presente trabajo, en el que se exponen los principales hitos en la evolución de la enseñanza de la literatura (Cap. 2, Sección 2.1).

los del lenguaje periodístico, legal, militar, educativo, etc. (Bajtin, 1997). Mostrar esto a los niños implica hacerlos conscientes de uno de los rasgos más relevantes de la literatura: la polifonía.

Asimismo, considerar que las palabras desconocidas no son de por sí las más “difíciles” sino que en general, y como plantea Tauveron (2002), son las palabras cotidianas las más problemáticas en los textos literarios, pues se cargan de sentidos diversos según el contexto y los propósitos discursivos, supone el reconocimiento y valoración de otro de los elementos fundantes de lo literario: la polisemia.

Este rasgo de la literatura conduce a que no sea posible apelar siempre y como únicos recursos a la guía, al glosario o al diccionario para “aclarar” el significado de una palabra o expresión utilizada en los textos, y a la necesidad de crear un espacio de reflexión sobre el lenguaje donde se ofrezca a los niños la oportunidad de indagar sobre las elecciones lingüísticas realizadas en los textos y sobre las resonancias que pueden tener determinadas expresiones o vocablos escogidos⁴⁶.

El preguntarnos sobre los ecos que parecen “oírse” en el texto, la búsqueda y el hallazgo de diversas resonancias que esconden las palabras, ya sea en nuestra historia personal o socio-cultural⁴⁷, no es un tema menor, pues puede colaborar significativamente en la construcción de una lectura más global, más rica.

Pero para ello es necesario confrontar a los niños, desde pequeños, “a una cierta complejidad lingüística y a una *cierta* opacidad semántica” (Dubois-Marcoin y Tauveron, 2005a, p. 15), con el fin de que puedan descubrir el espesor del lenguaje (y de la imagen), sus ambigüedades, su capacidad de simbolizar la experiencia y de construirla de una manera determinada, de ofrecer ciertas formas (y no otras) de mirar y de nom-

⁴⁶Tauveron (2002) ilustra esta cuestión con el ejemplo de una lectura compartida, en la que los niños discuten sobre la elección, en el texto, del término *cordón* (cordón) en lugar de *ficelle* (cordel), que desde un punto de vista lexicográfico podrían ser considerados sinónimos. La conversación en torno a este aspecto lleva a algunos niños a ir más allá del significado literal y les permite observar que posiblemente se ha escogido *cordón* pues este término podría remitir también al cordón umbilical, en consonancia con una de las líneas de sentido que parece abrir el texto leído.

⁴⁷Como bien sabemos, los textos literarios incorporan a menudo vocablos cargados de sentido en nuestra sociedad, en nuestra cultura, por determinados acontecimientos históricos, políticos, sociales, y pueden utilizarlos manteniendo su valor, negándolo, jugando con este, dándole nuevos matices, etc.

brar el mundo. Como docentes, podemos intentar evitar u ocultar estos rasgos de la lengua literaria, buscando simplificaciones y sentidos unívocos. Sin embargo, puede ser más fértil ponerlos sobre el tapete, procurar que los niños los conozcan para que así puedan tomar conciencia sobre las posibilidades de sentido que ofrece el uso de un determinado estilo, vocabulario o término específico en cada una de las lecturas realizadas, en la medida en que la lectura literaria constituye siempre un “pacto con la singularidad” (Ibid.).

La observación y análisis del lenguaje en los textos leídos posibilitará asimismo la reflexión sobre la propia lengua utilizada en la escritura, en la medida en que, como afirma Sontag, “escribir es ejercer, con especial intensidad y atención, el arte de la lectura (2007, p. 293).

Pensar el espacio literario como “taller de la palabra” (Machado, 2012) comporta poner a los niños “con las manos en la masa”, es decir, habituarlos a manipular la lengua como materia prima. En este proceso podrán tomar conciencia de la condición del lenguaje como arcilla plausible de ser moldeada, forzada, tergiversada, en definitiva, transformada, pero al mismo tiempo de su bagaje histórico y social de sentidos, que pueden actualizarse en la lectura. Y comenzarán a entender la literatura como un modo de explorar el lenguaje también de forma lúdica, a través del ritmo⁴⁸, del juego, de las asociaciones y sugerencias a las que invita el lenguaje de estos textos.

Trabajar sobre el lenguaje (así como trabajar sobre la imagen y sobre los demás aspectos materiales del objeto-libro), revisar cómo están contruidos los textos, con qué ladrillos –palabras, usos lingüísticos, giros léxicos, construcciones, figuras retóricas (comparación, metáfora...), estilos, marcos o géneros, modelos discursivos, etc.–, ya sea a partir de la lectura o de la escritura literarias, posibilitará un mayor disfrute de los recursos estéticos y una valoración más amplia de sus efectos expresivos. Pero, sobre todo, ayudará a que los niños descubran la importancia que adquieren las formas en los modos de construir sentido⁴⁹.

⁴⁸Dice Beatriz Robledo: “La poesía en la infancia es mucho más que un juego con el lenguaje. Es ante todo ritmo, ritmo que sostiene, que protege del vacío, que no permite la sensación de vértigo, porque cuando nos entregamos al ritmo, este nos acoge: lentamente unas veces, de manera rápida o cadenciosa otras, devolviéndonos el ritmo original y binario del corazón: sístole y diástole” (en Petit, 2009, p. 59 y 60).

⁴⁹Pues como ya dijo Borges: “...en el nombre de rosa está la rosa, y todo el Nilo en

La observación de la lengua en tanto objeto permitirá a los estudiantes comenzar a transitar los caminos de la reflexión metalingüística (Camps y Milian, 2000) ya que, como plantea Lerner,

...al ejercer quehaceres del lector y del escritor, los alumnos tienen también la oportunidad de adentrarse en el mundo de los textos, de apropiarse de los rasgos distintivos –más o menos canónicos– de ciertos géneros, de ir detectando matices que distinguen “el lenguaje que se escribe” y lo diferencian de la oralidad coloquial, de poner en acción –en tanto practicantes de la lectura y la escritura– recursos lingüísticos a los que es necesario apelar para resolver los diversos problemas que se plantean al producir o interpretar textos [...] Es así como las prácticas de lectura y escritura se constituyen progresivamente en fuente de reflexión metalingüística (2001, p. 99).

Resulta conveniente que esta reflexión sobre el lenguaje literario pueda ir de la mano de la apropiación de ciertas categorías que permitan a los niños describir y precisar los aspectos relevados en los procesos de lectura y escritura. En torno a este último eje es que gira el apartado siguiente.

4.5.2. La apropiación del metalenguaje literario

Otro de los caminos posibles señalados por la didáctica para la enseñanza de la literatura es la importancia de la incorporación progresiva de ciertas categorías, las cuales poco a poco irán conformando un metalenguaje que ha de servir a los niños para hablar de los textos y para profundizar en su interpretación, pues es ese, y no otro, el objetivo del aprendizaje de estas categorías:

Otorgar palabras para hablar sobre las obras y explicitar las reglas que rigen la literatura es una parte fundamental de la programación literaria. Los niños y niñas aprenden muy pronto qué es un título, un personaje, un cuento o un poema. Más tarde sabrán qué es una comparación o una leyenda y,

la palabra Nilo” (1969, p. 47-49).

más adelante, qué una metáfora, un personaje secundario o un inicio *in media res*.

Y, sin embargo, todas esas cosas ya existían en los libros que leían antes de saberlas explícitamente. La escuela trata de hacerlas visibles, [de] llevarles a entender cómo funcionan y por qué están ahí. Es un esfuerzo presidido por la convicción de que saberlo mejora la interpretación, por supuesto. Si se conocen las lecturas previas de los alumnos, si se alude a sus referentes, la tarea de explicitar las convenciones puede resultar más fácil y cobrar sentido.

Si se les da la palabra y se les escucha hablar sobre los libros, podrá saberse también si usan realmente los conceptos y las palabras que se les han dado para interpretar su lectura o si ése es un conocimiento reservado únicamente para el examen. Enseñar a hablar, enseñar a argumentar, enseñar a usar el metalenguaje literario es una de las líneas básicas de la enseñanza de la literatura en la escuela (Colomer, Manresa y Silva-Díaz, 2005, par. 13-15).

A partir de esta cita parece claro que una de las funciones de la educación literaria es la de visibilizar o poner nombre a las cosas que los niños ya saben sobre la literatura, intentando vincularlas y ofreciendo de este modo la posibilidad de construir marcos discursivos para la lectura.

No obstante, y tal vez por las fuertes críticas al modelo de comentario de textos y por el discurso del placer instalado en las últimas décadas en la escuela, en ocasiones pareciera que los docentes tienen cierto recelo de “enseñar” conceptos y pautas o nomenclaturas para ellos, por miedo a despojar así a los niños de su “placer” como lectores. Sin embargo, como bien sabemos, ese placer que entreaña la lectura no constituye un entretenimiento fugaz, pasajero, sino que es algo que se construye y que se fortalece a partir del conocimiento⁵⁰. Dar nombre u ofrecer a los niños categorías descriptivas para los aspectos que se han ido relevando o sobre los que se ha ido reflexionando en el trabajo con los textos implica brindar así “herramientas válidas para comprender más y por ende para construir

⁵⁰Colomer señala este aspecto al enfatizar “la naturaleza constructiva del placer literario y la multiplicidad de formas en las que puede disfrutarse de una lectura” (2005a, p. 196).

su propia experiencia de placer”, ya que es la verdadera comprensión – como decía Bourdieu y Passeron– lo que lleva a la simpatía (Bombini, 2005, p. 38).

No se trata, por lo tanto, de un conocimiento meramente teórico, sino de un saber nacido de la práctica misma de lectura y escritura literarias, de la necesidad de establecer un repertorio común para referirse a los aspectos relevados en los textos. Un saber que busca describir y clasificar la experiencia, en tanto: “La creación de un nombre [...] y la creación de la imagen tienen, de hecho, mucho en común. Ambos proceden a clasificar lo desacostumbrado a partir de lo usual [...] creando una subespecie” (Gombrich, 1979, p. 82). La importancia de los recursos metalingüísticos radica entonces en el hecho de que constituyen elementos que ayudan a organizar la experiencia, que permiten explicar más claramente y brindar matices sobre lo que observamos y sobre lo que reflexionamos acerca de lo observado.

La investigación señala cómo, al hablar sobre los libros, a los niños a menudo les cuesta expresarse con precisión; ellos mismos son conscientes muchas veces de esta dificultad y agradecen cuando se les ofrece un término que da nombre a lo que quieren decir, pues esto amplía sus recursos expresivos, es decir, les ayuda a manifestar sus pensamientos y sus procesos de búsqueda.

Pero dada la importancia que tiene la imagen en nuestra cultura –y en particular en el ámbito de la literatura infantil y juvenil a partir del *boom* de los álbumes–, no basta con ofrecer un bagaje de recursos que sirva para explicar aspectos relativos al lenguaje verbal de los textos, sino que se han de incorporar también aquellos referentes al lenguaje gráfico.

Y se hace necesario, además, el establecimiento de una continuidad en el planteo de los aspectos relativos al metalenguaje literario, de modo que estos no queden librados al azar o muchos de ellos no sean aprendidos porque simplemente no “surgieron” en determinado momento. Para ello puede resultar eficaz, por ejemplo, que desde educación infantil hasta finales de primaria los docentes de una misma institución realicen una programación conjunta de los textos que serán leídos en los distintos ciclos, una programación fundada en los aprendizajes que se buscan construir junto a los alumnos.

De este modo, se podrá acompañar de forma paulatina a los estudiantes en el proceso de reflexión sobre el fenómeno literario y de apropiación del metalenguaje para referirse a este. Así, saberes no explicitados tal vez en los primeros ciclos (pero reconocidos ya por los niños a un nivel implícito), pueden ser progresivamente incorporados al bagaje de recursos y pueden ser retomados, profundizados y reconstruidos en los diversos ciclos en un aprendizaje “en espiral” como el que plantea Bruner (1977).

El conocimiento del metalenguaje literario construido de esta manera podría impulsar a los niños a volver sobre los conceptos para reelaborarlos y a volver a los textos para allí poner en juego y redefinir nuevamente los recursos aprendidos. Este proceso ayudaría a enriquecer el trabajo interpretativo y potenciaría el establecimiento de relaciones entre las lecturas realizadas, aspecto que constituye el núcleo de la próxima sección.

4.6. La importancia de la puesta en relación

Los hallazgos realizados en las últimas décadas del siglo XX por la neurobiología confirman una intuición fundamental del ser humano: el hecho de que los conocimientos se construyen a partir de las vinculaciones entre ellos, mediante su puesta en relación. El interés que suscitan en nosotros los distintos saberes, y la profundidad con la que los abordamos, dependen en gran medida de la capacidad que tengamos para incluirlos en una red, en “un marco más amplio” (Laborit citado en Poslaniec, 2008, p. 220). Pero para ello es necesario, en primer lugar, reconocer la existencia de ese marco, de las estructuras y saberes que se incluyen en esa “biblioteca interior” (Bayard, 2008; Louichon y Rouxel, 2010) o “textoteca interna”, como la llama Laura Devetach (2003, 2008).

4.6.1. La “textoteca interna” o el reconocimiento de las propias lecturas

Devetach (2003, 2008) acuña el término de “textoteca interna” para referirse al conjunto de textos que todos llevamos en nuestro interior, que hemos ido incorporando –a veces sin darnos cuenta– a lo largo de

nuestra vida. Este repertorio de voces, de escritos, de obras leídas de forma completa o fragmentaria, de saberes culturales, de textos evocados por otros, de frases, citas o referencias que conocemos solo “de oídas”, van poco a poco conformando nuestro camino lector y nos permiten entender que, como afirma Bayard (2008),

nuestra relación con los libros no es ese proceso [...] homogéneo que quieren hacernos creer ciertos críticos, ni el lugar de un conocimiento transparente de nosotros mismos, sino, antes bien, un espacio oscuro habitado por fragmentos de recuerdos y cuyo valor, incluido el creativo, se debe a los fantasmas imprecisos que por él circulan” (2008, p. 17).

En el ámbito francófono la denominación de “textoteca interna” podría tener su correlato con la de “biblioteca interior” (*bibliothèque intérieure*) (Bayard, 2008; Fourtanier, 2010; Louichon, 2010), que “contiene los libros que han marcado a cada sujeto” (Bayard, 2008, p. 88) y, de acuerdo con Fourtanier (2010), agrupa además diversidad de componentes culturales, pues no incluye únicamente los textos escritos sino también aquellos conocidos por ejemplo a través las pantallas, además de referencias históricas, artísticas, etc. Fourtanier subraya así la heterogeneidad de estos referentes que van construyendo “la madeja del imaginario” (*écheveau d’imaginaire*) de cada uno de los lectores.

Sin embargo, en muchas ocasiones, ante encuestas o demandas de tipo institucional o en el marco del ámbito educativo, los individuos suelen dejar de lado buena parte de este bagaje, tal vez por considerar que no se trata de algo culturalmente valioso o reconocido en la sociedad. Esto los lleva a creer que sus “mochilas” no van cargadas o que es insignificante su recorrido.

Por ello es necesario que, desde la escuela, podamos ayudar a los niños a conocer y a valorar su historia y sus prácticas de lectura, a tomar conciencia de los textos y de las experiencias de lectura que traen consigo, de aquellos textos y fragmentos de los que se van apropiando en la casa, en la biblioteca, en el barrio, a través de los medios y también en las redes en las que participan a diario. Este reconocimiento y reflexión ofrece múltiples ventajas, entre las que podríamos destacar:

- la posibilidad de fortalecer el vínculo afectivo con la lectura, en la medida en que muchos de los textos que constituyen a los alumnos (y a la mayoría de las personas) vienen desde lejos, de la primera infancia, y se vinculan en el recuerdo a los arrullos, a las nanas, a la lectura en voz alta de poemas o a la narración de cuentos llevadas a cabo por algún ser querido... Sin embargo, abrirse también a conocer lo que cada uno de los estudiantes lee actualmente supone asimismo respetar y valorar su diversidad y a partir de ese reconocimiento individual, particular, puede comenzar a gestarse una relación más personal con la lectura.
- el reconocimiento de propiedad, ya que como señala Devetach: “reconstruir las huellas de lo que traemos da también noción de propiedad de ese material” (2008, p. 38) y nos permite valorar cuánto de este es, en realidad, compartido con los otros, lo que ofrece asimismo la conciencia de pertenecer a un grupo más amplio que puede ir desde lo familiar, regional, nacional, hasta lo universal.
- el refuerzo de la autoimagen lectora, pues descubrir la diversidad de referentes internos, darse cuenta de que “uno está más poblado de textos de lo que creía” (Id., 2008, p. 47) conduce a dejar de pensarse como no-lectores o poco lectores y habilita una práctica que tal vez anteriormente se consideraba ajena al yo o a la vida cotidiana.
- la apertura y valoración de disponibilidades expresivas, ya que reconocer el bagaje propio puede llevar a una mayor predisposición en relación con nuevos textos o nuevas formas de decir, y a la toma de conciencia de que las experiencias propias de lectura y escritura literarias pueden también entrar a formar parte del entramado de voces que configura la cultura familiar, escolar y social.

Y el reconocimiento de este conjunto de textos que nos constituye podría considerarse también un primer paso para el desarrollo de la “competencia intertextual” (Rouxel, 1996, p. 184), en la medida en que no es posible pensar este grupo de textos desde una lógica acumulativa sino asociativa (Louichon y Rouxel, 2010, p. 10), pues los textos elaboran entre sí un tejido, una trama.

A menudo el acto de lectura aviva la memoria sobre los textos y activa el “intertexto lector” (Mendoza Fillola, 2001, 2003a, 2008b; Mendoza Fillola y Cerrillo, 2003), elemento importantísimo para el trabajo interpretativo⁵¹. A partir de la lectura literaria entonces, pero también del visionado o escucha de textos y, sobre todo, de la escritura de autobiografías lectoras o de escenas de lectura, podremos ayudar a los estudiantes a movilizar su biblioteca interior, a valorar el bagaje cultural que traen y a poner en relación sus propios textos con aquellos nuevos propuestos desde el ámbito escolar.

4.6.2. El establecimiento de redes o constelaciones literarias

El reconocimiento y valoración de lo que los niños traen en sus “mochilas culturales” permitirá partir de los referentes propios con el fin de procurar, desde allí, ir ampliándoles el universo de referencias mediante el establecimiento de una cultura común, compartida por toda la clase. Un modo de construirla y de enriquecer así las representaciones y aprendizajes de los lectores puede darse a través de la puesta en resonancia, de la vinculación entre los textos a leer. Esta última puede establecerse de acuerdo a una doble vertiente:

- por un lado, la puesta en relación de los textos literarios entre sí, tanto en el nivel intratextual como intertextual, que puede ser productiva en la medida en que ofrece un marco a través del cual pueden establecerse diálogos de diversa índole o a distintos niveles entre los libros leídos en la clase y fuera de ella;
- por otro, la vinculación de la literatura con otros ámbitos o formas de la cultura, como por ejemplo las artes o los medios: la música, el cine, la publicidad, la danza, la pintura, la escultura, etc. ya que,

⁵¹A la idea de “intertexto discursivo” de Rifaterre, concebido como “el conjunto de textos (uno o más) que el lector debe conocer para comprender una obra literaria” (citado en Mendoza Fillola, 2003b, p. 28), Mendoza añade el concepto de “intertexto lector”, que es el que “aporta los referentes necesarios para identificar el intertexto discursivo de la obra; y entonces puede decirse que la actividad de recepción alcanza su meta: las referencias del texto se relacionan con los conocimientos y experiencias del lector” (Id., p. 27).

como señala Pieper, lo que entendemos por enseñar y aprender literatura

ha cambiado con el tiempo y hoy no describe solo los textos literarios canónicos y/o nacionales prestigiosos (cf. Eagleton 2008). Puede incluir más bien otros soportes (textos multimodales tales como películas), e incluso textos pragmáticos. [...] Así, la enseñanza de la literatura está abierta a la educación de los medios en el sentido más amplio así como a la enseñanza de la lectura en su sentido más estricto (Pieper, 2011, p. 7).

Para referirnos a ambas líneas de trabajo utilizamos de manera intencionada los términos “textos”, “lecturas” y “materiales leídos”, con el objeto de ampliar el corpus e incluir en este no únicamente los textos literarios sino también aquellos que se construyen mediante otros lenguajes culturales. En este sentido, este segundo grupo respondería al concepto de “interdiscursividad” postulado por Segre (1985), el cual no solo alude a las relaciones existentes entre los textos escritos, sino también a las vinculaciones que se establecen entre los diversos lenguajes humanos de naturaleza artística y cultural.

Esta “lectura en red”, sea de uno u otro tipo, permite a los estudiantes comprender y participar más activamente de aquellos textos que dialogan con otros (Tauveron, 2002), ya que pueden iluminarse mutuamente, y ayuda a poner en juego durante el proceso la memoria literaria y cultural, que se va ampliando paulatinamente a partir de esas lecturas compartidas.

Entre los didactas parece existir un gran acuerdo con respecto a este punto, pues son numerosas las voces que se alzan para señalar la importancia de establecer vinculaciones entre los materiales leídos. Así, aunque se utilicen diferentes denominaciones, aunque se hable de *redes* (Colomer, 2005a; Tauveron, 2002), de *constelaciones literarias* (Jover, 2007; Mazel, 2003), o de *itinerarios significativos* (Bertoni del Guercio, 1992), por ejemplo, en todos los casos se está apuntando a la misma idea: articular las diversas lecturas estableciendo comparaciones entre ellas. Pues como afirma Mazel, “el libro obtiene su valor por las relaciones con la red, con

las constelaciones dentro de las que encuentra lugar, por relación con los aprendizajes construidos lentamente y en los que imprime su marca” (2003, p. 20). Por ello,

Poner la obra en el centro de una o varias **constelaciones**⁵² [implica] hacer visible, es decir legible, la relación que un libro mantiene con otros libros, qué es lo semejante y qué lo diferente. Las constelaciones son ocasiones de comparar, confrontar, clasificar, pensar, [...] recordar, [en definitiva], de practicar una lectura literaria de los textos (Id., p. 13).

Y estas operaciones son especialmente productivas en el campo de la literatura infantil y juvenil, cuyo corpus se caracteriza por el diálogo que se da entre las diversas obras, en particular con los relatos tradicionales, pero también con los clásicos pertenecientes a diversas ramas del arte o al ámbito de los *media*, como observamos por ejemplo en múltiples propuestas realizadas por los autores de álbumes⁵³.

Las vinculaciones entre los textos se establecen en torno a ejes comunes, que no tienen porqué ser exclusivamente genéricos o temáticos. En la tercera parte de *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM2*, Tauveron (2002) presenta algunos dispositivos para “nutrir” la cultura de los estudiantes a partir de la puesta en relación, y diversifica las maneras de entrar a los textos a partir del establecimiento de redes que pueden ser:

- *redes en torno a un personaje-estereotipo*, las cuales permiten explorar las características de estas representaciones culturales para poder así anticipar, inferir y profundizar en los sentidos construidos, además de reconocer la posible ruptura o inversión de estos estereotipos.
- *redes hipertextuales*, que posibilitan a los niños el conocimiento y valoración del texto-fuente y de sus reformulaciones a partir de procedimientos como la adaptación o la reescritura, por ejemplo. Este

⁵²Las negritas pertenecen al original.

⁵³Ejemplos de esto podrían ser las variadas referencias artísticas que incluye Anthony Browne en sus obras (1991, 1999) o las alusiones cinematográficas realizadas por Shaun Tan en sus producciones (2007), por poner solo dos casos.

tipo de tramas favorece la exploración de las múltiples diferencias que puede haber entre los textos primeros y sus diversas versiones y entre estas versiones entre sí (sustituciones, supresiones, parodia, etc.), diferencias que permiten indagar en los posibles criterios de adaptación, en el tipo de público al que van destinados los distintos textos, en los contextos de producción y circulación de estos, o en los diversos propósitos y sistemas axiológicos que pueden inferirse a partir del análisis de cada uno de ellos.

- *redes intertextuales*, es decir aquellas urdimbres en las que los alumnos pueden reconocer los diversos aspectos retomados de otros textos anteriores y los modos en que se establece el diálogo entre unos y otros, a partir del uso de un mismo personaje, ambiente, ilustración, etc. Este tipo de red también puede servir a los estudiantes para contextualizar los textos y para revisar la función que cumplen los elementos incorporados en los nuevos textos.
- *redes en torno a un autor y su universo literario*, que conducen a los niños a la observación y reconocimiento de las similitudes entre las diversas obras de un mismo escritor o ilustrador, ya sea a nivel léxico, de imagen, de temas o motivos escogidos, de personajes y símbolos utilizados, aspectos que forman parte del estilo de cada artista y que permiten construir un repertorio reconocible para los lectores, pero también descubrir y reflexionar sobre las diferencias que aparecen en las distintas producciones.
- *redes genéricas*, las cuales constituyen para los niños un camino viable para aprender a seleccionar lecturas que puede ir afinándose y complejizándose a través de los ciclos, mediante la identificación de reglas o constantes de un mismo género a partir de diversos textos y mediante la incorporación progresiva de obras cuya clasificación genérica sea más ambigua y problemática e invite a la discusión colectiva.
- *redes en torno a un procedimiento de escritura*, como la elipsis, la ambigüedad, la retención de información, la elección de un punto de vista determinado, el diálogo, etc., recursos que permiten a los lectores reflexionar sobre los dispositivos mediante los que se construyen algunos textos, sobre sus diferentes empleos y posibilidades interpretativas.

Como podemos observar a partir de la tipología propuesta por Tauveron, las diversas redes pueden cumplir funciones distintas, entre las que se destacan dos funciones generales: por un lado, colaborar en el descubrimiento de elementos o lugares comunes (como podrían ser las redes sobre estereotipos, las genéricas o aquellas que reúnen los textos en torno a ciertos motivos o símbolos compartidos) y, por otro, favorecer la identificación de singularidades (como podrían ser aquellas tramas en torno a un autor y a su particular universo creativo).

No obstante, y pese a su diversidad, observamos que todas estas redes conducen hacia un placer lector que emerge del trabajo mismo con las obras y que pasa por el reconocimiento de las huellas de unos textos en otros, de unas formas de decir, de determinados personajes, ambientes, estilos, guiños de lectura, etc. Este placer surgido del esfuerzo de comparación y reflexión puede llevar a los estudiantes a querer construir otros itinerarios de lectura posibles, otras vinculaciones entre los textos ya leídos, entre textos nuevos o una combinación de ambos y, como docentes, convendría impulsarlos a la realización de este tipo de proyectos.

Sin embargo, el profesor no ha de dejar sistemáticamente esta tarea en manos de los estudiantes, sino que ha de seguir estableciendo por su parte múltiples redes, que responderán a los conocimientos literarios que busca explorar y construir junto con los niños. La puesta en relación de textos diversos a partir de determinadas características o rasgos escogidos permite asimismo la articulación de “pequeños saberes” (Poslaniec, 2008, p. 227), que van organizándose a su vez en tramas cada vez más complejas y van posibilitando así a los lectores la construcción de esquemas de representación cada vez más sofisticados.

Cabe pensar entonces este tipo de acercamiento a los textos como una competencia a construir desde los primeros años escolares, una “competencia intertextual” (Mazel, 2003) que vaya haciéndose más compleja y profunda a lo largo de los diferentes cursos. Para ello sería conveniente programar y gestionar redes de lectura entre los ciclos (Colomer, 2006; Tauveron, 2007) y entre las diversas áreas dentro de un mismo ciclo, con el fin de brindar continuidad a los aprendizajes literarios y culturales construidos.

4.6.3. Las nuevas formas de circulación social de la literatura

Como hemos visto en los dos apartados anteriores, la didáctica señala la conveniencia de que la escuela ponga en relación a los estudiantes con su experiencia cultural y literaria previa, con su propia historia y sus bagajes de lectura, y también con aquellos textos nuevos ofrecidos desde el marco escolar y dispuestos no de manera aislada, sino en forma de redes que permitan ir tejiendo un horizonte de referencias y saberes sobre el cual fundar las nuevas lecturas.

Pero si definimos la lectura y la escritura literarias como prácticas socioculturales, es necesario que desde la institución escolar se promuevan asimismo las relaciones con el “afuera” del aula, a partir del conocimiento de las maneras en que el fenómeno literario circula en la sociedad. Este aprendizaje sobre los modos de funcionamiento social de la literatura se fundamenta en el objetivo de que los estudiantes puedan concebirla como una práctica cultural y sean capaces de buscar, seleccionar y valorar críticamente los textos, discursos y espacios asociados a esta para poder constituirse como lectores más allá de la experiencia escolar.

A lo largo del capítulo han ido apareciendo ya algunos conocimientos relativos a la circulación social de los textos literarios, entre los que podríamos destacar los saberes sobre:

- los elementos a) paratextuales específicos del libro (el título, la tipografía o el formato por ejemplo⁵⁴), o b) aquellos vinculados al conjunto en el que se inscribe este (antología, colección, serie...);
- las transformaciones o modificaciones que se realizan sobre los textos a partir de operaciones de traducción, adaptación, etc.;
- el espacio de la biblioteca y las maneras de organizar allí la información;

⁵⁴Es necesario aclarar aquí que aspectos como el formato o la tipografía, entre otros, podrían ubicarse en cualquiera de los dos grupos señalados en este ítem, en tanto en ocasiones se establecen de manera diferente para cada libro de acuerdo a las elecciones particulares de los autores, ilustradores y/o editores, mientras que, en otras, corresponden a pautas o criterios establecidos por la editorial para toda una colección.

- los espacios de crítica y de recomendaciones literarias;
- las cuestiones de mercado del libro, entre las que podrían consignarse las estrategias de *marketing*, las formas de publicitar y vender textos en librerías físicas o virtuales⁵⁵;
- las transmisiones de las obras literarias al teatro, a los títeres, a las marionetas, o a las pantallas (cine, televisión, vídeo, videojuegos, libros digitales, etc.).

Como observamos especialmente en estos últimos puntos (pero podemos comenzar a rastrear en casi todos ellos), estos aspectos del funcionamiento social del sistema literario se han ido ampliando y transformando recientemente gracias a la utilización de los recursos digitales y de los espacios virtuales compartidos a través de Internet. Han surgido así nuevas maneras de practicar la lectura y la escritura a partir del ingreso de las pantallas en la vida cotidiana, tema que la didáctica ha comenzado a abordar en los últimos años (Cassany, 2006, 2012a, 2012b; Colomer, 2008; Díaz-Plaja, 2008; Lluch, 2012; Silva-Díaz, 2008)⁵⁶.

Descubrimos así que en la actualidad los lectores poseen una “literacidad electrónica” (Cassany, 2006, p. 14), que los lleva a navegar por la red y a utilizar las nuevas herramientas digitales con diversos fines. En el campo literario, estas nuevas estrategias e instrumentos pueden permitirnos, por ejemplo, buscar las referencias de un libro en las bibliotecas virtuales o en webs como la del Servicio de Orientación a la Lectura (SOL), hallar su precio en el mercado gracias a las librerías digitales – sitios que pueden funcionar también como motores de búsqueda –, leer reseñas o recomendaciones de la crítica o de otros lectores para saber qué escoger entre todo lo que se publica, revisar notas o escritos de los

⁵⁵En las investigaciones desarrolladas en GRETEL a partir de las respuestas lectoras de los niños a los libros infantiles, hallamos una clara conciencia de estos aspectos por parte de algunos lectores, que se interesan por conocer los puntos de venta de sus libros favoritos, su precio en el mercado, etc.

⁵⁶De hecho, actualmente el grupo GRETEL se encuentra desarrollando un proyecto de investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación “Literatura infantil y juvenil digital: producción, usos lectores, recepción y prácticas docentes” (I+D: EDU2011-26141), en el que –como se observa ya en el título– una de las líneas de trabajo se propone indagar en los usos y modos de recepción de la literatura infantil y juvenil digital por parte de los niños. Para mayor información véase: <http://www.gretel.cat/>

autores en las páginas de las editoriales o en sus sitios webs o blogs particulares, comunicarnos con ellos, con los editores o con otros lectores a través de blogs, wikis, foros, chats, del correo electrónico, de las redes sociales y de otras plataformas virtuales.

Resulta interesante destacar que en el ámbito de la literatura infantil y juvenil muchos de estos espacios proponen un acceso directo, sin intermediarios, de los niños a los contenidos y, en múltiples casos, favorecen además su participación activa tanto en la valoración como en la propuesta de alternativas, o directamente en la producción de nuevos textos literarios⁵⁷. En relación con el tipo de participación otorgada a los lectores, Zayas (2012) establece una división de dos clases de entornos electrónicos:

- el *entorno de autor*, en el que el contenido no puede modificarse, como los catálogos de una biblioteca on-line o sitios informativos a los que se dirige el lector para averiguar datos determinados sobre un libro, por ejemplo;
- el *entorno basado en mensajes*, donde el lector sí que puede cambiar, agregar, difundir o construir nuevos contenidos y puede comunicarse con otros lectores, como las redes sociales, blogs, chats, foros, mail, etc.⁵⁸.

La convivencia diaria en estos nuevos medios transforma las ideas que los lectores tienen acerca de los propios textos, de la lectura, de la escritura, de la autoría, del origen o fuente de lo que aparece en la

⁵⁷Cassany (2012a) ha investigado sobre una de estas nuevas formas de escritura realizada por los jóvenes en los entornos web, aquella denominada *fan fiction*. Como explica Sutherland (2011), “el *fanfic* es una de esas mutaciones literarias generadas por la red” que consiste en “la escritura de fans que, o bien quieren o bien exigen más de sus obras favoritas” (2011, p. 198) y esto los lleva a elaborar continuaciones de los textos, relatos con nuevas aventuras vividas por el protagonista o por otros personajes secundarios de los relatos, etc.

⁵⁸Debemos aclarar, sin embargo, que muchas veces dentro de un mismo sitio puede darse una combinación de ambos tipos de entorno, como sucede por ejemplo en las páginas de los periódicos donde hay textos que no pueden modificarse junto a espacios de foro o blogs para opinar o discutir sobre lo leído, o en sitios donde las páginas de inicio son de tipo informativo, pero luego se ofrece a los visitantes espacios de intercambio y participación.

red, de qué y quién está detrás de ello, y obligan a la escuela a abordar seria y críticamente estos aspectos, problematizándolos e invitando así a los niños a leer entre líneas, a cuestionar lo que se dice, y los lugares y maneras de hacerlo. Esta lectura que podríamos denominar “global” permitirá que los niños elaboren una interpretación en la que tengan en cuenta muchos más elementos, entre ellos los objetivos de lectura y de escritura y los contextos de producción, circulación y recepción de las obras que están leyendo.

4.7. La cosecha: conocimientos y prácticas que se desprenden de la investigación didáctica

Llegamos al final del capítulo. Corresponde ahora recoger los aspectos de la educación literaria que hemos ido sembrando a lo largo de las diversas secciones. Esta labor de desglose se hace difícil dada la estrecha interrelación que se establece, por un lado, entre los aprendizajes literarios entre sí y, por otro, entre estos y las prácticas a partir de las cuales se trabajan.

No obstante, nos abocamos a la tarea de organizar el campo y, para ello, presentamos a continuación cinco cuadros (Véase Cuadros 4.1 al 4.5) en los que se distinguen cinco dimensiones de la literatura: la dimensión afectiva, la sociocultural, la cognitiva, la ético-filosófica y la estético-lingüística⁵⁹ y, dentro de cada una, se incluyen, en una primera columna, los aprendizajes literarios que la didáctica señala como relevantes para la educación literaria de los niños y, en una segunda columna, las prácticas que de acuerdo con los especialistas del campo pueden colaborar en la construcción de esos conocimientos.

Si bien las prácticas apuntadas para cada una de las dimensiones literarias se vinculan con los aprendizajes ubicados allí, es necesario aclarar

⁵⁹En su investigación doctoral sobre las finalidades asignadas a la enseñanza de la literatura a partir del análisis de artículos de didáctica en este campo, Richard (2006) establece otro modo de organización al señalar cuatro finalidades principales, de las cuales considera que las de orden estético-cultural son las fundamentales. Las otras tres son: psicoafectivas, filosóficas y cognitivo-lingüísticas y sociales.

que, aunque aparezcan uno al lado del otro, los elementos de ambas listas –aprendizajes y prácticas– no establecen relación de uno a uno ni existe correspondencia unívoca entre ellos, ya que un mismo saber puede ser construido o reforzado a partir de múltiples prácticas y, al mismo tiempo, una misma práctica puede servir para el aprendizaje de varios conocimientos.

Una muestra de estos diversos entrecruzamientos podría ser, por ejemplo, el hecho de que una práctica como la de *la lectura en voz alta* podría dar lugar a múltiples aprendizajes como:

- la implicación personal con la literatura, ya que puede reavivar antiguas experiencias personales de lectura (como la lectura que realizaba en la infancia algún ser querido, por ejemplo) o llevar hacia una actitud de curiosidad y hacia el deseo de conocer y seleccionar individualmente nuevos textos para leer;
- el conocimiento de las convenciones literarias, en la medida en que permite observar cómo funcionan los textos y reconocer la diversidad de estructuras, estilos, géneros, modos de organización textual, etc.;
- el progreso en la interpretación, ya que facilita el acceso a aspectos del texto que pueden ser más complejos o problemáticos para ser abordados individualmente;
- la ampliación de las maneras de disfrutar los textos, en tanto en la lectura en voz alta puede ponerse atención a distintos aspectos: lingüísticos, constructivos, temáticos, etc. y disfrutar con ellos;
- la socialización de la lectura o el reconocimiento de la literatura como una práctica social, compartida.

Y, a la inversa, un único saber, como el *reconocimiento de las convenciones literarias (o de su ruptura)*, puede vehicularse a partir de diversas prácticas, entre las que podríamos señalar:

- la lectura en voz alta,
- las discusiones literarias,

- las escrituras de trabajo,
- la escritura creativa,
- la relectura,
- las prácticas de lectura en red,
- etcétera.

En términos generales, podríamos señalar que las investigaciones llevadas a cabo en el campo de la didáctica de la literatura indican la necesidad de afrontar la complejidad de dimensiones que constituyen al fenómeno literario y de enfrentar a los estudiantes a esta complejidad en la interacción con los procesos de lectura y escritura textual.

Sin embargo, tal y como hemos ido apuntando a lo largo del capítulo, este reconocimiento y trabajo con lo complejo ha de ser una tarea continua y progresiva, que no implique mera repetición o reiteración de contenidos y formas de trabajo sino reconstrucción de estos, en un proceso en espiral que posibilite, poco a poco, ir explicitando los saberes e ir reflexionando sobre los modos en que se construyen y sobre las maneras de alcanzarlos.

Y este proceso ha de permitir y fortalecer asimismo la vinculación entre las distintas dimensiones de la literatura, en un movimiento de “vaivén dialéctico” (Dufays, 2005, p. 93) que lleve a los estudiantes hacia recorridos de ida y vuelta entre una implicación o participación más afectiva y una lectura más distanciada de los textos. De esta manera, se podrá ahondar en los diversos niveles que hacen a lo literario para que la literatura sea entendida como lo que es: una forma de conocimiento, un inmenso y eterno diálogo del hombre consigo mismo, con la cultura y con los otros.

Dimensión afectiva	Aprendizajes	Prácticas
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actitud positiva hacia los textos y los procesos de lectura. 2. Familiarización con diversidad de textos (géneros, soportes, formatos, estilos, etc.). 3. Asociación de los textos con la propia experiencia. 4. Reconocimiento y valoración de las propias lecturas, prácticas y saberes sobre lo literario y puesta en relación con los nuevos aprendizajes. 5. Fortalecimiento de la autoimagen lectora. 6. Construcción y ampliación progresiva de un canon personal de lecturas a partir del desarrollo de los propios gustos e intereses lectores. 7. Ampliación del corpus apreciado y de las posibilidades de disfrute de los textos literarios y culturales. 8. Reconocimiento de la lectura y escritura literarias como actividades personales significativas. 9. Implicación personal con la literatura. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acceso directo a un corpus amplio y diversificado. ▪ Lectura libre u optativa. ▪ Realización de exhibiciones de libros, murales con citas, blogs de recomendaciones, buzones o rincones de lectura, etc. ▪ Justificación de las preferencias y manifestación de opiniones sobre las lecturas. ▪ Valoración de los textos y de sus aspectos significativos. ▪ Elaboración de selecciones personales de lectura (antologías). ▪ Autobiografías lectoras, escenas de lectura u otro tipo de evocaciones de textos o situaciones de lectura.

Cuadro 4.1: Aprendizajes y prácticas literarias que se desprenden de las aportaciones realizadas por la investigación en didáctica de la literatura. Dimensión afectiva.

Aprendizajes	Prácticas
<p>Conocimientos sobre:</p> <p>La cultura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento de textos, tradiciones y referencias culturales comunes. 2. Vinculaciones de los textos literarios entre sí y con otras formas de la cultura. 3. Reconocimiento de lugares comunes e identificación de singularidades. 4. Ubicación en el mapa cultural y constitución de un horizonte donde inscribir las lecturas. <p>El contexto de producción:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Saberes sobre el libro como objeto. 6. Saberes sobre el acto de escribir. 7. Saberes sobre el funcionamiento editorial. <p>El contexto de circulación y recepción:</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Canales de circulación. 9. Mercado del libro. 10. Transformaciones sociohistóricas de los textos. 11. Crítica literaria y cultural y modos de lectura diversos a lo largo del tiempo. <p>La literatura como práctica social:</p> <ol style="list-style-type: none"> 12. Socialización de las lecturas: aprendizaje sobre cómo discutir y negociar interpretaciones. 13. Reconocimiento del sentido como construcción compartida. 14. Valoración de la comunidad interpretativa de la que se es miembro. 15. Comprensión de la literatura como sistema cultural y práctica social. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redes de lectura (en torno a un personaje-estereotipo, hiper e intertextuales, sobre un autor y su universo literario, genéricas y en torno a un procedimiento de escritura). ▪ Organización de una biblioteca. ▪ Proyecto de edición de un libro, revista o periódico (físico o digital). ▪ Conversación con autores, ilustradores, editores u otros mediadores de LLJ. ▪ Visita a librerías, editoriales, bibliotecas o entornos virtuales de circulación de la literatura (foros, blogs, wikis, redes sociales, etc.). ▪ Comparación del texto-fuente y sus versiones, traducciones, adaptaciones, etc. ▪ Traspaso de textos a otros códigos. ▪ Escritura de versiones, traducciones, adaptaciones, etc. ▪ Lectura y escritura de comentarios, recomendaciones y reseñas. ▪ Lectura compartida. ▪ Discusiones literarias. ▪ Clubes y talleres de lectura.

Cuadro 4.2: Aprendizajes y prácticas literarias que se desprenden de las aportaciones realizadas por la investigación en didáctica de la literatura. Dimensión sociocultural.

Dimensión cognitiva	Aprendizajes	Prácticas
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diversificación de las entradas a los textos. 2. Integración de las prácticas de lectura y escritura. 3. Conocimiento y explicitación progresiva de las convenciones literarias (estructuras, géneros, aspectos relevantes de cada uno de los géneros...). 4. Desarrollo y ampliación de las estrategias de lectura (anticipación, inferencia, verificación, autocontrol, relectura, etc.). 5. Reflexión sobre la diversidad de modos de construcción textual. 6. Complejización de los procesos interpretativos, reconocimiento de diferentes niveles de lectura y capacidad de mirar "globalmente". 7. Reconocimiento de la lectura y de la escritura literarias como procesos continuos y progresivos, y del texto como obra abierta caracterizada por su polifonía y polisemia. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dispositivos de presentación de un texto: <ul style="list-style-type: none"> • lectura en red • lectura por descubrimiento progresivo • lectura en desorden concertado • lectura-puzzle • lectura con o sin imágenes. ▪ Dispositivos de problematización de un texto: <ul style="list-style-type: none"> • escritos de trabajo • dibujos • intercambios orales.

Cuadro 4.3: Aprendizajes y prácticas literarias que se desprenden de las aportaciones realizadas por la investigación en didáctica de la literatura. Dimensión cognitiva.

Aprendizajes	Prácticas
<p style="text-align: center;">Ético-filosófica</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocimiento de la inexistencia de una “neutralidad” enunciativa y de los valores inscritos en el imaginario textual y colectivo. 2. Formulación de dilemas éticos y filosóficos a partir de las lecturas. 3. Desarrollo progresivo de una mirada crítica y de una actitud reflexiva sobre los modelos o esquemas organizadores del pensamiento y sobre los discursos que los rodean cotidianamente. 4. Exploración de los cambios que sufren históricamente los valores que sustentan los textos e inscripción de estos en su contexto. 5. Confrontación con los propios valores o sistemas de valores personales y culturales. 6. Reflexión sobre la literatura como discurso que da cuenta de representaciones y juicios de valor de la sociedad sobre determinados fenómenos, formas de ser, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura guiada de textos. ▪ Relectura de textos. ▪ Foros y debates sobre las lecturas realizadas. ▪ Investigaciones y trabajo por proyectos. ▪ Tareas de análisis y reflexión sobre los valores y cuestiones morales que se tejen en y a partir de las producciones abordadas.

Cuadro 4.4: Aprendizajes y prácticas literarias que se desprenden de las aportaciones realizadas por la investigación en didáctica de la literatura. Dimensión ético-filosófica.

Estético-lingüística	Aprendizajes	Prácticas
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exploración del lenguaje (verbal y visual) de manera lúdica, observación de sus recursos retóricos y reflexión sobre sus efectos estéticos y sus posibilidades expresivas. 2. Escritura, revisión y corrección de textos y conocimiento sobre los diversos modos de construcción del lenguaje literario. 3. Apropiación, integración y uso del metalenguaje visual y literario. 4. Reflexión sobre los sentidos que potencia el uso de determinados recursos lingüísticos y de la imagen. 5. Reconocimiento de la literatura como práctica artística y de lenguaje, y de la lengua como objeto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Narración oral y juegos con el lenguaje. ▪ Lectura en voz alta. ▪ Lectura colectiva. ▪ Recitación poética en clase. ▪ Realización de festivales de poesía. ▪ Dramatización y realización de espectáculos teatrales. ▪ Indagación de las elecciones lingüísticas y de las resonancias que sugieren determinados vocablos o expresiones. ▪ Escritura creativa individual o colaborativa. ▪ Talleres literarios de intercambio de lecturas y de escrituras.

Cuadro 4.5: Aprendizajes y prácticas literarias que se desprenden de las aportaciones realizadas por la investigación en didáctica de la literatura. Dimensión estético-lingüística.

Capítulo 5

Los currículos. ¿Qué legislan las administraciones educativas sobre la enseñanza literaria?

*Si la escuela prepara para la vida,
los cambios en el mundo y en la vida de la gente
deberían ser, lógicamente, el principal motor
de las evoluciones curriculares.*
Philippe Perrenoud (2008, p. 7).

5.1. Introducción a los análisis curriculares

Si hay algo que define a las sociedades contemporáneas es la velocidad de los cambios gestados en ellas, cambios que se producen, entre otras razones, a partir del desarrollo acelerado de las tecnologías de la información y de la comunicación. Este desarrollo es consecuencia directa del proceso de globalización, que nace a finales del siglo XX –con la caída del comunismo y el fin de la Guerra Fría–, e introduce modificaciones significativas no solo en los modos de relacionarse de las personas como individuos, sino también en los tipos de vinculaciones establecidas entre los diversos colectivos.

El proceso globalizador lleva así a la configuración de sociedades plurales, caracterizadas por la diversidad de lenguas, credos, culturas, etc., al mismo tiempo que unificadas por la internacionalización que promueve la sociedad de la información. En este contexto se produce un movimiento más constante de bienes (impulsado por las empresas multinacionales), de personas (a través de la inmigración y de los flujos de población entre países y continentes), y se estrechan las relaciones entre los estados, factor que contribuye a que las crisis económicas adquieran muchas veces calado internacional. Los fenómenos descritos conducen en general hacia procesos de descentralización y complejidad crecientes, y modifican radicalmente los modos de relación laboral, familiar y social de las personas.

Es este marco de “movimientos mundiales” (Goodson, 2000, p. 178), junto con los aportes surgidos a partir de las investigaciones en diversas áreas del conocimiento humano, el que impulsa también el cambio educativo. La escuela precisa adaptarse a estas nuevas realidades socio-tecnológicas y culturales, y necesita guiar a los docentes para que sepan cómo dar respuesta a los nuevos retos y puedan acompañar a los estudiantes en sus respectivos recorridos.

Se torna necesario entonces un replanteamiento de la función que cumple la institución escolar, lo que lleva a muchos países a emprender, en las últimas décadas, importantes reformas educativas. Así, a finales de los años '90 se inicia a nivel pedagógico un debate sobre los requerimientos educativos indispensables de cara al nuevo siglo (y al nuevo milenio), debate a partir del cual se esbozan algunas de las orientaciones y planteamientos que constituirán los ejes de las futuras reformas en los distintos países.

Y como el mejoramiento de la educación primaria constituye (o debería constituir) uno de los retos fundamentales de los gobiernos en cualquier lugar del mundo, las reformas intentan acentuar la importancia de este nivel de formación dentro del sistema educativo en tanto período de alfabetización básica y obligatoria para todos los individuos. La ampliación de la obligatoriedad de los estudios escolares —que se extiende hasta los dieciséis años a finales de 1960 en diversos países europeos y en España en la legislación de 1990— plantea una escuela para todos que genera múltiples desafíos en la búsqueda de una equidad no meramente discursiva sino real, concreta, que se traduzca en la praxis del aula.

¿Pero cómo lograr esa equidad en un contexto tan heterogéneo como la escuela actual? Tal vez un primer paso sería concebirla como un lugar para la apropiación de la cultura por parte de los niños y jóvenes. Desde esta perspectiva, la escuela sería uno de los ámbitos donde ofrecerles las oportunidades y medios para que desarrollen sus potencialidades, construyan su propio aprendizaje y puedan intentar la búsqueda de su espacio en la sociedad. Cabría preguntarse entonces: ¿Qué idea de cultura ofrecemos o posibilitamos que los niños elaboren? ¿Qué lugar en este “inmenso tapiz” –al decir de Graciela Montes (2004)– permitimos que imaginen para cada uno de ellos? ¿Cómo colaboramos en su comprensión del mundo, de las cosas y de las situaciones que los rodean? ¿Y cómo podemos hacerlo desde la literatura?

Los discursos defendidos por numerosos investigadores de la didáctica de la literatura y de las ciencias humanas (Bertoni del Guercio, 1992; Bruner, 1988; Butlen, 2005a; Colomer, 2001; Jover, 2007; Mendoza Fillo-la, 2003a; Tauveron, 2001; Todorov, 2007, entre muchos otros) señalan las ventajas de abordar el texto literario como texto que colabora en nuestras formas de representarnos el universo y a las personas que nos rodean, de reflexionar sobre quiénes somos y por qué hacemos lo que hacemos y de pensar alternativas a lo ya establecido, pero para esto hemos de acercarnos a los textos, profundizar en ellos e ir afinando nuestros procesos de interpretación.

En este marco, es indispensable replantearnos cómo podemos enfocar el aprendizaje literario desde la escuela, a partir de qué saberes y mediante qué tipos de prácticas, con el fin de conseguir que los niños progresen en sus competencias interpretativas. Este constituye el objetivo general de nuestro trabajo y, para alcanzarlo, en esta segunda parte de la investigación nos ocupamos de revisar las programaciones que sobre el aprendizaje literario ofrecen diversas administraciones educativas en el plano internacional.

Coincidimos con Duran y Manresa (2008) en la creencia de que, pese a las diferencias que puede haber en las prácticas de acuerdo con los diversos contextos y necesidades tanto de los docentes como de los alumnos y de la sociedad en la que se hallan inmersos, “el currículum es el punto de partida de las prácticas docentes” y, por tanto, “los currículums que fija la Administración son una herramienta útil como punto de partida de las comparaciones que pueden establecerse entre diferentes contextos

educativos” (2008, p. 61).

Adoptamos así una perspectiva comparativa internacional al describir y analizar el lugar que ocupa la literatura en los siete *curricula* seleccionados. Como ya hemos señalado en el diseño de investigación, los materiales escogidos para el análisis corresponden a los diseños curriculares de España (2006-2007) y de la comunidad de Cataluña (2009), de Inglaterra (1999), los dos de Francia (2002 y 2008) y los dos de la provincia de Quebec, en Canadá (2001 y 2006)¹.

Como se han ido desarrollando algunos ajustes y actualizaciones al currículo inglés de 1999, para la realización del análisis revisamos también el *Primary Framework for literacy and mathematics* (2006), en el que se aportan orientaciones sobre la enseñanza de las matemáticas, de la lengua y de la literatura, además de los documentos de aplicación y acompañamiento de los programas franceses de 2002 (MJENR, 2002a, 2003) y del documento *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d’enseignement*, que complementa el programa quebequense de francés estableciendo criterios y modos de progresión en el aprendizaje de la lengua y de la literatura a nivel primario (MELS, 2009).

Como explicamos anteriormente (Cap. 3, Apartado 3.2.2), se eligieron los programas correspondientes a los países nombrados por considerarlos representativos de tres tradiciones pedagógicas importantes y, al mismo tiempo, bastante distintas entre sí: la española, la anglosajona y la francófona. Pese a estas diferencias, sin embargo, todos los países cuyos programas han sido seleccionados tienen en común el hecho de poseer en su seno una gran pluralidad de lenguas, credos y culturas, diversidad que ha empujado a esas regiones a modificar sus planteamientos para la institución escolar. Por último, no podemos dejar de señalar entre los motivos para la selección la estrecha vinculación existente entre la tradición de los estudios sobre la enseñanza de la literatura en Francia (y en los países francófonos en general) y la tradición didáctica propia del ámbito catalán, que se ha nutrido históricamente de los aportes galos, vinculación ya destacada en el diseño de investigación.

¹Dado que esta región se caracteriza por poseer dos comunidades –una anglófona y otra francófona–, revisaremos ambos diseños, es decir, aquellos programas correspondientes al inglés como primera lengua (*English Language Arts*, 2001) y aquellos relativos al francés como primera lengua (*Français, langue d’enseignement*, 2006).

A continuación, esbozamos los aspectos a considerar en la descripción y análisis de los currículos seleccionados. Los siguientes criterios han sido elaborados a partir de las cuestiones planteadas por Dubois-Marcoin y Tauveron (2005a) a los didactas invitados a colaborar en el número 32 de la revista *Repères* para el estudio sobre el lugar de la literatura en la escuela obligatoria en distintos países, de los aspectos sobre la enseñanza de la literatura analizados por Pieper et al. (2007) en cuatro currículos europeos de educación primaria, y de aquellos criterios expuestos por Duran y Manresa (2008) al desarrollar su investigación comparativa sobre el tratamiento de la lectura literaria en seis currículos internacionales de educación secundaria obligatoria.

- En primer lugar, presentaremos en líneas generales los modos de *organización de la educación primaria* en cada uno de los países considerados; la estructura del sistema, su división en cursos y ciclos y las bases o ejes en torno a los cuales se articulan los diseños estudiados, junto con un breve recorrido sobre los cambios que han ido sufriendo en las últimas décadas.
- En un segundo momento pondremos el foco en el campo de la literatura y, a partir de allí, realizaremos una descripción y lectura crítica de los diversos aspectos a tener en cuenta en la programación del área, entre los que se encuentran:
 - el *modo en el que se organiza el área* y los *objetivos y finalidades* que pretende alcanzar la educación literaria en el nivel primario, de acuerdo con los distintos planteamientos propuestos por las administraciones educativas.
 - la *concepción de la literatura* que se explicita o parece subyacer en cada uno de los currículos y el lugar y función que se asigna en ellos a esta práctica: ¿cómo es considerada la literatura en cada caso?, ¿se trata de un mero soporte de lectura subordinado a la construcción de otros saberes o puede ser considerada un objeto de estudio en sí misma con objetivos de aprendizaje plausibles de ser precisados y concretados?
 - los *conocimientos literarios* presentados por los diferentes *currícula*. En este apartado intentaremos precisar qué saberes son los que se incluyen, cuáles de estos se priorizan y cuáles

aparecen en un segundo plano, qué conocimientos parecen estar ausentes y cuáles se dan por supuestos para el aprendizaje literario. En relación con esto, indagaremos también en la *progresión de los aprendizajes*, prevista (o no) en los distintos programas, y en la importancia otorgada a este aspecto en cada uno de ellos.

- la cuestión del *corpus* seleccionado por los *curricula*. Revisaremos aquí cuál es el tipo de literatura que se privilegia en cada diseño para la educación primaria, qué tratamiento se da a los distintos géneros –si hay preeminencia declarada de alguno de ellos, si otro u otros parecen estar ausentes o poco desarrollados–, si existen listas de obras prescritas o recomendadas por la administración y, en ese caso, cuál es el nivel de prescripción, el número y los criterios de selección de esas obras².
- los *tipos de acercamiento al fenómeno literario* que se privilegian en cada uno de los programas. En este punto prestaremos especial atención a las modalidades de lectura que se promueven desde los diseños (lectura obligatoria u optativa, lectura silenciosa, compartida, guiada...), a la oferta que se realiza de lecturas completas y/o fragmentarias, a las propuestas de escritura y a los demás modos de abordaje de la literatura, teniendo en cuenta los niveles afectivo, formal y axiológico. Mediante el análisis de estos aspectos intentaremos entonces dar respuesta al interrogante sobre qué tipo de aproximación al fenómeno literario predomina en cada caso.

La descripción e indagación de los puntos mencionados en cada uno de los diseños propuestos por las distintas administraciones educativas ha posibilitado el establecimiento de relaciones entre ellos. Es por eso que, para facilitar la tarea a nuestro lector y agilizar la lectura del presente capítulo, presentamos a continuación un ordenamiento cuyas secciones principales no se centran en la descripción de cada uno de los países por separado, sino en el análisis de cada uno de los criterios y su posterior puesta en relación hacia el final de cada apartado. Creemos que

²Para esta revisión del corpus y de los criterios de selección que se manifiestan o subyacen en los diseños curriculares seguimos el capítulo dedicado a este tema incluido en la *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual* (Colomer, 2010, pp. 189-234).

la comparación establecida entre las programaciones, al señalar puntos de confluencia y de divergencia entre los distintos modos de abordar la educación literaria, puede arrojar luces sobre las formas de plantear el aprendizaje literario en la escuela, sobre cuáles son los saberes y prácticas que corresponde incluir y sobre aquellos que cabe precisar si lo que buscamos es ayudar a los niños en el desarrollo de su autonomía interpretativa.

5.2. La organización de la educación primaria en los distintos países

Esta primera sección pretende contextualizar la información relativa al tratamiento de la literatura en los diversos textos oficiales escogidos para realizar el trabajo. Para ello nos proponemos a continuación describir la estructura del nivel primario en cada uno de los países seleccionados, trazar su división en ciclos y en cursos, y explicitar cuáles son los fundamentos sobre los que parece gravitar cada uno de los diseños analizados, sin dejar de lado factores de carácter socio-histórico que parecen haber contribuido en los procesos de transformación curricular.

5.2.1. La educación primaria en España y Cataluña

La educación primaria en España y Cataluña tiene carácter obligatorio³ y se desarrolla a lo largo de seis años de escolaridad, que van desde los seis hasta los doce años de edad, distribuidos en tres ciclos de dos años cada uno:

- Ciclo 1 o ciclo inicial: primero y segundo curso (6-8 años)
- Ciclo 2 o ciclo medio: tercero y cuarto curso (8-10 años)
- Ciclo 3 o ciclo superior: quinto y sexto curso (10-12 años).

³La obligatoriedad en la educación de este país se extiende actualmente hasta los dieciséis años de edad, desde que fuera promulgada esta ampliación en la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE) (MEC, 1990).

La *Ley Orgánica de Educación* (LOE) (MEC, 2006a), promulgada y vigente a partir de mayo de 2006, constituye en la actualidad el marco general en el que se desarrollan las políticas educativas españolas, pues las disposiciones apuntadas allí sirven de guía para los diseños desplegados por cada una de las administraciones o comunidades autónomas⁴.

Esta ley nace en un contexto distinto de aquel en el que fue instituida la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE), ya que la sociedad española actual se caracteriza por su gran diversidad de población provocada por las oleadas migratorias que comenzaron a extenderse en los albores del siglo XXI. No obstante, es importante destacar que la distribución de estos nuevos grupos no es homogénea, pues hay provincias que reciben un caudal inmigratorio mucho mayor que otras y, además, la variable de zonificación que funciona como criterio de agrupación de los alumnos dentro del sistema educativo hace que, en algunas aulas o escuelas, el porcentaje de niños venidos de otros países sea mayor que el de niños de padres españoles⁵.

Desde los diseños propuestos por la administración nacional se procura atender esta diversidad del alumnado (que en definitiva y por una u otra razón es y ha sido siempre diverso) a partir de “la atención individualizada, la prevención de las dificultades de aprendizaje y la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades” (MEC, 2007, p. 31487). Esta “atención individualizada” es una de las particularidades de esta nueva ley, junto con el otorgamiento de un mayor peso al principio de “autonomía pedagógica” atribuido a las instituciones encargadas de impartir la educación primaria. Este último rasgo parece conducir hacia una paulatina descentralización y gestión colectiva del sistema (Cfr. Jiménez Rodríguez, 2011), pues otorga un mayor poder de decisión a las administraciones y a los establecimientos sobre los aprendizajes a desarrollar en su proyecto educativo y sobre la elección y uso de los materiales de estudio. Se establece así que “los centros docentes

⁴No obstante, el 17 de mayo de 2013 se presentó el proyecto de reforma educativa con el nombre de *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE).

⁵Se ha demostrado, sin embargo, que “la concentración de alumnado de origen inmigrante –junto con una competencia lectora débil– afecta negativamente a este colectivo, que tiende a obtener puntuaciones más bajas que los chicos y chicas en centros donde hay menos concentración” (Rincón, 2012, p. 31 y 32), por lo que se hace necesaria una apuesta social para evitar los guetos también en el ámbito educativo (Colomer, 2012).

desarrollarán [...] el currículo establecido [...] a través de la elaboración de una propuesta curricular” (MEC, 2007, p. 31488) y en la “Disposición adicional quinta” (Id., p. 31491) se indica que serán los equipos de coordinación de los centros los encargados de escoger los libros de texto y otros materiales a utilizar en las clases.

Otra de las características de la LOE, o tal vez su rasgo definitorio, es la ubicación del trabajo por competencias como centro o núcleo del diseño curricular propuesto, en la línea de las nuevas disposiciones europeas e internacionales (Eurydice, 2002; OECD, 2005, etc.). Se incorporan así al nuevo currículo las llamadas “competencias básicas”, descritas en el documento legal como:

aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. [...] Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (MEC, 2007, p. 31492).

Las competencias presentan así dos rasgos definitorios: por un lado, la capacidad de integrar experiencias y aprendizajes diversos y, por otro, la capacidad de transferencia, es decir, la habilidad para movilizar de manera eficaz estos saberes en las situaciones cotidianas. La LOE propone el desarrollo de ocho competencias básicas:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.

- Autonomía e iniciativa personal (Id., p. 31488).

Como afirma Jiménez Rodríguez, estas “se plantean como el punto de llegada, como el fin último de la Educación Obligatoria. Al servicio de ellas está todo lo que vamos haciendo a través de las diferentes materias o asignaturas” (2011, p. 27). La competencia comunicativa ocupa un lugar primordial en el conjunto, pues –de acuerdo con los planteamientos realizados por los diseños españoles– la expresión oral y escrita y la comprensión lectora constituyen factores fundamentales para el desarrollo de las demás competencias y han de ser, por ello, aspectos de índole transversal, es decir, responsabilidad de todas las asignaturas.

En los textos oficiales correspondientes a la administración educativa de la Generalitat de Catalunya, cuya reforma curricular es del año 2009 (DEGC, 2009)⁶, se agrega a la competencia comunicativa un componente audiovisual además del lingüístico, y se otorga mayor cabida a los contenidos vinculados con la esfera digital. Se clasifican además las competencias básicas en dos grupos: el de las “competencias específicas para convivir y habitar el mundo”, en el que se incluyen la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y la competencia social y ciudadana, y el grupo de las “competencias transversales”, que se subdivide a su vez en tres ámbitos: el de la comunicación, integrado por la competencia comunicativa y la cultural y artística; el metodológico, que incluye la competencia matemática, la de aprender a aprender y el tratamiento de la información y competencia digital; y el personal, donde hallamos la competencia de autonomía e iniciativa personal.

Otras particularidades de los diseños elaborados por la comunidad de Cataluña tienen relación con la importancia otorgada a la implementación de medidas para la inmersión lingüística en catalán como lengua vehicular, común al ámbito educativo, y con la propuesta de realizar un tratamiento integrado de las lenguas, el cual implica la planificación conjunta de los aprendizajes, objetivos y modos de abordaje en las distintas áreas lingüísticas (catalán, castellano y lenguas extranjeras), para promover, de este modo, que los estudiantes vinculen los saberes que poseen sobre sus diversas lenguas.

⁶Las citas que realizamos a este documento se señalan con la sigla DEGC, que corresponden al Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

El predominio de una perspectiva constructivista del aprendizaje es común a ambos diseños, así como la consideración de este como un proceso de carácter progresivo, que se manifiesta en ambos documentos en relación con la evaluación. Así, en el currículum catalán se afirma que “los criterios de evaluación sirven de referencia para valorar el progresivo grado de adquisición de las distintas competencias” (2009, p. 15), mientras que la LOE (2007) señala que

la asimilación de los contenidos se da gradual y progresivamente, no de una vez, siendo esta una consideración básica en el proceso evaluador, a fin de que sea ajustado a las características individuales de cada alumno, las de cada grupo-clase y permita una progresión sensata de los distintos grados de adquisición de un contenido (MEC, 2007, p. 31509)⁷.

Entre las finalidades comunes otorgadas a la educación primaria se encuentran las posibilidades de:

- proponer un marco para el aprendizaje de las competencias básicas;
- ofrecer una base para el desarrollo personal de los sujetos;
- brindar claves para comprender el entorno y participar activamente en la sociedad.

En el caso de los documentos oficiales catalanes, en las “Consideraciones generales sobre la etapa de educación primaria” se observa además la finalidad de “proporcionar una formación común a todo el alumnado” (DEGC, 2009, p. 9) y el propósito de preparar el camino hacia saberes futuros, a partir de la consideración del aprendizaje como una tarea vital.

Entre los objetivos de este tramo educativo se plantea en ambos diseños que el alumnado sea capaz de “utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas [y pueda] iniciarse en la construcción de propuestas visuales” y de “desarrollar hábitos de lectura” (MEC, 2007, p. 31488; DEGC, 2009, p. 13), para lo cual se establece la necesidad de un tiempo

⁷No obstante, pese a estas declaraciones teóricas, en el desarrollo de los apartados correspondientes al ámbito de las lenguas no observamos sección alguna destinada al establecimiento de modalidades de progreso (Cfr. Apartado 5.4.1).

diario destinado a esta tarea, un tiempo “no inferior a treinta minutos, en las diferentes áreas y en todos los cursos de la etapa” (MEC, 2007, p. 31488). Como vemos, la lectura parece tener un lugar preferente en estos *curricula* y, aunque la literatura no aparece mencionada de manera específica entre los objetivos generales, estaría incluida en las “representaciones y expresiones artísticas” que los estudiantes deben aprender a “utilizar”. Esta última palabra, sin embargo, nos lleva a reflexionar sobre los modos de entender y abordar el fenómeno artístico en general y el literario en particular: ¿conviene que los niños entiendan las artes como un mero objeto a ser utilizado? ¿Puede hablarse simplemente de uso y manipulación en el ámbito de la literatura o esto implica, de algún modo, descuidar su dimensión artística y comprenderla como un instrumento, como una herramienta, en la línea de una orientación más técnica de la educación? ¿No convendría acaso que entraran a jugar otros criterios relacionados con la comprensión, con la elaboración reflexiva, con la dimensión del goce y con “facultades del pensamiento y la imaginación” (Nussbaum, 2011) al referirnos a la literatura y a las demás materias artísticas?

A partir de la descripción y análisis de las variables siguientes podremos indagar con mayor detalle en la perspectiva desde la que concibe la literatura en estos diseños.

Pasemos ahora a revisar cómo se organiza la educación primaria en Francia.

5.2.2. La educación primaria en Francia

La educación primaria en Francia, denominada *école élémentaire*, es obligatoria⁸ y, si es pública, tiene además carácter mixto, laico y gratuito, características instauradas a finales del siglo XIX a partir de las leyes de Jules Ferry (Alexander, 2001; Gauthier, 2005)⁹. La escuela primaria francesa recibe a niños desde los seis hasta los once años de edad e integra cinco años de escolaridad, distribuidos a su vez en cinco cursos:

⁸A partir del año 1959 esta obligatoriedad se ha extendido hasta la edad de dieciséis años.

⁹De acuerdo con Gauthier, son las leyes de Jules Ferry –establecidas al inicio de la década de 1880, durante la Tercera República– las que otorgan a “la escuela primaria pública la imagen que conserva todavía en la actualidad” (2005, p. 31).

- el *Cours préparatoire* (curso preparatorio) o CP,
- el *Cours élémentaire première année* (curso elemental 1er. año) o CE1,
- el *Cours élémentaire deuxième année* (curso elemental 2do. año) o CE2,
- el *Cours moyen première année* (curso medio 1er. año) o CM1 y
- el *Cours moyen deuxième année* (curso medio 2do. año) o CM2.

Estos cursos se encuentran a su vez repartidos en dos ciclos¹⁰:

- el ciclo 2, *cycle des apprentissages fondamentaux* (ciclo de aprendizajes fundamentales), que incluye la última fase de la escuela maternal (5 años), además del curso preparatorio (CP) y del primer año del curso elemental (CE1) (6-8 años);
- el ciclo 3, *cycle des approfondissements* (ciclo de profundización de los aprendizajes), que agrupa el segundo año del curso elemental (CE2) y los dos años que constituyen el curso medio (CM1 y CM2), y va desde los 8 hasta los 11 años de edad.

El sistema educativo francés se caracteriza a lo largo de su historia por su régimen tipo centralizado y de carácter prescriptivo, ya que es el gobierno nacional –con el soporte del *Conseil National des Programmes* (CNP) hasta el año 2005 y a partir de esa fecha con el asesoramiento del *Haut Conseil de l'Éducation*– el que determina las políticas educativas para todo el país, y lo hace a través de diversas actividades, entre las que se destaca la definición y publicación de los diseños y documentos de acompañamiento para los diversos niveles educativos, tareas llevadas a cabo por el *Ministère de l'éducation nationale* (MEN).

¹⁰La noción de *ciclos* fue incorporada al sistema educativo francés el 10 de julio de 1989 por la *Loi d'orientation sur l'éducation* –conocida también como *Loi Jospin* por el apellido del ministro que ocupaba entonces el cargo: Lionel Jospin– y la división actual fue puesta en funcionamiento en 1991 aunque, de acuerdo con Simard (2010), había sido sugerida ya en el Plan de Renovación de la enseñanza del francés en el año 1971. Esta noción continúa vigente en la actualidad con el objetivo de proporcionar adecuación a cada una de las fases y continuidad entre ellas.

No obstante, en 1989 y a partir de la *Loi d'orientation sur l'éducation* o *Loi Jospin*, se aprueba un proceso de descentralización mediante la promulgación del *project d'école* (proyecto de escuela), a través del cual se pretende “reconciliar las disposiciones nacionales con las circunstancias y necesidades locales” (Alexander, 2001, p. 52) de las escuelas francesas. Posteriormente, ya en los años ‘90, se decreta también desde el ministerio de educación la organización de *conseils d'école* (consejos escolares), organismos constituidos en cada institución educativa y encargados de elaborar y poner en funcionamiento el plan o proyecto a implementar allí.

De este modo, aunque en la actualidad ya no se puede afirmar, como lo hacía un ministro francés hace varias décadas, que con solo mirar el reloj podía saber qué era lo que se estaba enseñando en ese preciso momento en todas las escuelas primarias del país (Cfr. Alexander, 2001), no se ha de perder de vista que los proyectos y consejos institucionales han de responder estrechamente a los lineamientos ofrecidos desde el ministerio, para propiciar, de esta manera, el acceso igualitario a una educación de calidad más allá de las regiones, orígenes o sectores sociales de los cuales provengan los niños que arriban a la institución escolar.

La apuesta por la igualdad es uno de los ejes principales –sino el fundamental– sobre los que se construye el discurso de los programas franceses de 2002 y 2008, que se hacen eco del pensamiento que inspiró la escuela republicana: “ofrecer a todos los niños iguales oportunidades y una integración exitosa dentro de la sociedad francesa” (MEN, 2002, p. 13)¹¹. Ambos diseños sostienen que, para ello, es necesario brindar a los estudiantes un *socle commun de connaissances et de compétences*, esto es, una base común de saberes y competencias a la que han de aportar todas las enseñanzas ofrecidas desde la escuela.

No obstante, pese a la convergencia discursiva acerca de las finalidades fundamentales de la escuela, en el análisis de ambos preámbulos emerge una primera gran diferencia con respecto a este punto, que tiene relación con los conocimientos y competencias considerados como “fundamentales” para cada uno de los diseños. Así, mientras los programas de 2002 sostienen que “la desigualdad social [...] es ante todo una desigualdad cultural: es responsabilidad de la escuela reducir esta distancia

¹¹En los diseños de 2008 esta intención se expresa de manera prácticamente idéntica: “ofrecer a todos los niños iguales oportunidades de éxito y preparar, para todos, una integración exitosa dentro de la sociedad” (MEN, 2008, p. 10).

en relación al saber y a la cultura” (MJENR, 2002b, p. 8) y, por ello, otorgan prioridad en la educación primaria al aprendizaje de la educación cívica, de la lengua francesa y de la lectura y la escritura, especialmente literarias, con el fin de construir una cultura común a la escuela, una cultura basada en la “frecuentación precoz y asidua de producciones literarias o artísticas numerosas y variadas” (MEN, 2002, p. 17)¹²; en el preámbulo de 2008 estos cimientos implican “una enseñanza estructurada y explícita, orientada hacia la adquisición de conocimientos básicos y al ofrecimiento de entrenamientos sistemáticos en la lectura, la escritura, el dominio de la lengua francesa y las matemáticas” (MEN, 2008, p. 10).

Aunque en principio observamos elementos comunes entre ambos planteos, como su articulación en torno a la noción de competencias y la importancia otorgada a la lengua y a la lectura y escritura y a las matemáticas¹³, en esta última cita emergen dos cuestiones que marcan la diferencia, dos cuestiones que resultan significativas y que, como veremos más adelante, serán recurrentes a lo largo de todo el programa francés de 2008:

- en primer lugar, la ausencia de alusiones al campo literario, lo que revela que la literatura ya no figura entre los ejes curriculares;
- en segundo lugar, la idea de aprendizaje que se desprende del modo de enunciación: un aprendizaje entendido como “adquisición” y como resultado de “entrenamientos sistemáticos”¹⁴.

Esto nos lleva a descubrir diferencias claras entre ambos diseños en cuanto al lugar de la literatura en la educación primaria y en cuanto a

¹²Aunque la lengua francesa y la educación cívica constituyen polos organizadores de los aprendizajes, en el programa de 2002 se da también una importancia capital al lugar de las matemáticas y resulta muy interesante la vinculación que se busca establecer entre lengua y matemáticas como modos de acceder al conocimiento del entorno: las palabras y los números son concebidos como sistemas simbólicos que configuran a su vez campos de experiencia diversos, pero al mismo tiempo complementarios entre sí.

¹³Nótese que en los documentos de 2008 parece haberse desdibujado la importancia central otorgada a la educación cívica.

¹⁴Esta idea de aprendizaje dibuja un perfil de estudiante poco activo, que se ubica en las antípodas del programa anterior, el cual –sobre la base de los enfoques socio-constructivistas y de las teorías de la recepción– consideraba a los lectores como sujetos protagonistas de los procesos de lectura.

la concepción del aprendizaje, diferencias que serán desarrolladas en la siguiente sección.

Pero podemos señalar aquí otra disimilitud de carácter sustancial entre los dos programas en relación con los objetivos: si bien ambos preámbulos enfatizan en el propósito de que el alumnado tenga una educación exigente, mediante una atención personalizada, en el análisis de los currículos encontramos que la idea de “exigencia” es comprendida de manera distinta por cada uno de los diseños y que es diverso también el interés que parecen tener por los estudiantes. En este sentido, observamos que el currículo de 2002 entiende la exigencia vinculada con la complejidad de los aprendizajes y teniendo en cuenta las dificultades surgidas en el proceso. Desde el principio se pone el acento en reconocer la complejidad y evitar las simplificaciones, apostando por la progresión de los aprendizajes desde maternal al liceo, por la continuidad en una formación sólida que incluya, al mismo tiempo, diversidad de aptitudes: no solamente intelectuales y de razonamiento, sino también facultades como la creatividad, la sensibilidad, la autonomía, etc. Complejidad, continuidad y consideración del alumno –en todas sus dimensiones y como sujeto activo– como centro del proceso son entonces algunos de los rasgos que caracterizan los programas franceses de 2002.

Los diseños de 2008 retoman aspectos del currículo anterior como podría ser, por ejemplo, la apuesta por la continuidad, programada de forma explícita mediante la elaboración de cuadros de progresión de los aprendizajes. Sin embargo, en la mirada sobre el alumno, si bien en algunas partes de la introducción parecen referirse al programa de 2002 al señalar la necesidad de desarrollar actitudes como la autonomía o el “espíritu de iniciativa” (MEN, 2008, p. 10), en su desarrollo no son consecuentes con las intenciones enunciadas pues, como analizaremos luego, plantean al estudiante conocimientos simplificados, aislados y situaciones “escandalosamente simplistas, [que] no exigen ninguna iniciativa, ninguna inteligencia, ninguna curiosidad, ninguna cultura y [...] sobre todo ningún compromiso por parte del sujeto” (Tauveron, 2008, par. 10). En estos programas, que –de acuerdo con esta investigadora– parecen volver a los *curricula* de los años ’50, el estudiante es concebido como un receptáculo, como un sujeto encargado de copiar y memorizar informaciones para luego dar cuenta de ellas sin que haya habido reflexión personal ni construcción alguna de por medio.

Aunque como plantea Goodson, “es necesario interrogar [...] las circunstancias históricas de las fuerzas de cambio antes de juzgar su potencial progresivo o regresivo” (2000, p. 177), indagación que excede ampliamente los límites de este trabajo pero sobre la que podríamos apuntar algunas claves¹⁵, en el caso de los *curricula* franceses es claramente reconocible el proceso de regresión que se ha venido gestando en el ámbito educativo. Descubrimos así como, ante la nebulosa que implica intentar dar respuesta a las necesidades cambiantes del siglo XXI en un contexto crítico como el que estamos viviendo, algunos currículos optan por volver atrás, hacia donde todo parecía más claro, tal vez por miedo a enfrentarse con la incertidumbre que implica el reconocimiento mismo de la complejidad.

5.2.3. La educación primaria en Inglaterra

En Inglaterra la educación primaria es obligatoria¹⁶ y se desarrolla a lo largo de seis años de escolaridad distribuidos en dos ciclos o etapas clave: la primera, la *Key Stage 1*, también llamada escuela infantil (*infant school*), va desde los cinco hasta los siete años, mientras que la segunda, la *Key Stage 2* o escuela juvenil (*junior school*), se extiende desde los ocho hasta los once años de edad.

Si hacemos un repaso breve de su historia, observamos que desde sus inicios la educación primaria anglosajona aparece vinculada estrechamente a las instituciones religiosas, las cuales eran responsables de la administración educativa. Por ello, pese a que desde el siglo XVII hubo movimientos y pensadores (como Milton, Leibniz o Boyle) que intentaron implantar un sistema nacional de educación primaria masivo y laico mucho antes que en cualquier otro país europeo —o al menos sentar las

¹⁵Entre ellas podría señalarse el cambio de gobierno de Chirac a Sarkozy, que, aunque pertenecientes al mismo partido (UMP), respondían a orientaciones políticas diferentes (más de centro, en el primer caso, a partir de una postura cercana al “gaullismo”, y más de derecha en el segundo, cuya alineación con el neoliberalismo fue muy clara desde el inicio de su mandato), la crisis europea e internacional desatada durante el gobierno de este último o los lineamientos tecnocráticos que parecen regir las actuales políticas educativas, entre otros motivos posibles.

¹⁶La obligatoriedad de la escolarización en este país alcanza actualmente hasta los dieciséis años, desde la reforma educativa realizada en 1972 (Cfr. Goodson, 2003, p. 201).

bases para su desarrollo—, no fue sino hasta finales del siglo XIX que se instauró en Inglaterra una educación pública gratuita, obligatoria y de carácter secular.

No obstante, esta medida no produjo la unificación del sistema de educación primaria, sistema híbrido desde siempre, pues reúne dos tradiciones distintivas: la elemental y la preparatoria¹⁷. Mientras la primera tiene carácter público, se dirige a las clases populares y sigue una política de mínimos, de aprendizajes “básicos”, la segunda corresponde al sector privado y se trata de una educación de horizontes más amplios, que es independiente (no se rige por los criterios curriculares establecidos por el Estado) y apunta hacia niveles académicos más altos. Los debates y tensiones que genera esta doble vertiente están presentes aún hoy en la sociedad inglesa, donde el sistema educativo continúa siendo selectivo.

Otro rasgo que históricamente parece haber caracterizado la educación primaria de este país es su carácter descentralizado. Sin embargo, son varios los investigadores que señalan que esta situación cambia drásticamente a partir de 1988, año que parece marcar un antes y un después en la historia educativa de Inglaterra (Alexander, 2001; Cowen, 2005). En 1988 se decreta la *Education Reform Act* (Ley de Reforma Educativa) y se establece el *National Curriculum*, es decir, un plan de estudios de carácter nacional, que tiene como fin estandarizar los contenidos para evaluar la calidad de la enseñanza impartida por los centros y establecer así un *ranking* de los establecimientos escolares. Asimismo, se transforma el sistema de administración y el modo de financiación de las escuelas, minimizando el poder de las Autoridades Educativas Locales (LEA) y estableciendo políticas como la de las Escuelas de Gestión Local (LMS):

Las LMS significaron que el 80 % del dinero público concedido a la escolarización tenía que pasar directamente desde las LEA a los directores de escuela y entidades rectoras de las escuelas “estatales” individuales, las financiadas con dinero procedente del Estado. O sea que estas escuelas se convertían en algo mucho más independiente económicamente — aunque una escuela tuviera que sobrevivir atrayendo al número suficiente de alumnos, normalmente haciendo su propio “mar-

¹⁷De acuerdo con Blyth (citado en Alexander, 2001), ya a finales del siglo XVI podemos hallar una “incipiente demarcación” de ambas tradiciones educativas.

keting” y mejorando su posición en los exámenes nacionales del rendimiento de los alumnos (Cowen, 2005, p. 78).

A esto se suma la creación, en 1992, de la *Office for Standards in Education* (OFSTED) –organismo encargado de evaluar los centros, cuantificando y publicando los resultados de tales peritajes en las ya famosas *school league tables*– y, en 1994, de la *Teacher Training Agency* (TTA), agencia de formación docente que pasa a asumir el control de la oferta formativa (antes sostenido más que nada por las universidades) y tiene como objetivo establecer vinculaciones entre los aspectos formativos y la búsqueda de la competitividad y de patrones elevados.

De esta manera, la retórica del mercado vigente en la política es aplicada también al ámbito educativo y se crea una situación en la que, por un lado, las finanzas y la administración de los centros se descentraliza pero, por otro, el currículo, la formación docente y las evaluaciones pasan a ser controlados de forma rígida por el Estado. Por ese motivo, aunque Ruddock y Sainsbury (2008) plantean que casi no hay en los diseños anglosajones explicitación de la filosofía subyacente, podemos observar que esta retórica se mantiene en los objetivos del currículo primario, el cual busca “establecer estándares nacionales” (DfES, 2011, p. 4) que permitan medir el éxito alcanzado en las evaluaciones reglamentarias realizadas hacia el final de cada una de las etapas clave, es decir, a los siete y a los once años.

Entre las finalidades de la educación elemental se destaca la consideración de la educación como “un derecho para todos los niños, independientemente de su origen social, la cultura, la raza, el género, las diferencias de capacidad y discapacidad”, derecho que les permitirá “desarrollar y aplicar los conocimientos, las habilidades y la comprensión [y] que les ayudará a convertirse en estudiantes exitosos, personas confiadas y ciudadanos responsables” (Ibid.). Asimismo, se señala la importancia de fomentar el desarrollo personal, como elemento “esencial para el bienestar y el éxito” y de “promover y transmitir las habilidades y conocimientos básicos valorados por la sociedad a la siguiente generación” con el fin de preparar a los niños “para el aquí y ahora, para la siguiente fase de su educación, y para su futuro” (Ibid.), concibiendo el aprendizaje como una herramienta permanente, vital.

Para ello, se establecen como requerimientos transversales la necesi-

dad de garantizar la inclusión, el trabajo integrado en las diversas áreas y el uso del lenguaje y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (DfES, 1999, p. 6-7), exigencias a las que se suman, en 2006, la importancia de una atención individualizada –bajo el lema: “cada niño importa” (DfES, 2006, p. 2)–, de la creación de estructuras más flexibles y del establecimiento de una cierta coherencia y continuidad entre las distintas fases.

La idea de progresión de los saberes construidos en la escolarización obligatoria a lo largo de los diversos ciclos aparece en ambos documentos y se manifiesta en el apartado curricular dedicado a las “Metas a conseguir” (DfES, 1999, pp. 54-60), sección en la que se describen ocho niveles de desarrollo vinculados con los objetivos que se pretenden alcanzar en el trabajo de cada materia. Como veremos en el análisis de los conocimientos y de la progresión de los aprendizajes literarios (Apartado 5.4.3), a finales de la educación primaria se espera que la mayor parte del alumnado haya alcanzado el nivel 4 de las expectativas de desarrollo.

Los diseños ingleses se organizan alrededor de competencias clave (*key skills*)¹⁸ que se refieren a dos aprendizajes básicos: la aritmética (*numeracy*) y la alfabetización (*literacy*), a las que se dedica una hora diaria en la escuela primaria a partir del establecimiento en 1998 de la *literacy hour* y en 1999 de la *numeracy hour*. Lectura, escritura y cálculo constituyen así los ejes del currículo, el núcleo duro del programa.

5.2.4. La educación primaria en Quebec, Canadá

La edad de seis años marca el inicio de la escolaridad en el sistema educativo de Quebec; como en el sistema español, la educación primaria es aquí obligatoria¹⁹, se desarrolla a lo largo de seis cursos y se estructura en tres ciclos de dos años cada uno:

¹⁸No obstante, en algunos momentos, el término “competencias” (*skills*) parece ser utilizado no en su concepción más amplia si no en el sentido específico de “habilidad”, de “saber hacer”, pues en ocasiones se habla de “conocimientos, competencias (en el sentido de habilidades) y comprensión (*knowledge, skills and understanding*)” (DfES, 1999, p. 6).

¹⁹La educación obligatoria se extiende en esta región de Canadá hasta los dieciséis años.

- el ciclo 1 (6-8 años)
- el ciclo 2 (8-10 años)
- el ciclo 3 (10-12 años).

Como todos sabemos, la sociedad canadiense se constituye a partir de los aportes migratorios y se caracteriza por su apertura y su pluralismo. Dentro del país, predominantemente anglófono, Quebec se sitúa como un núcleo de habla francesa. Por ello, aunque ambas lenguas comparten aquí territorio, desde la educación se intenta (como en el caso de Cataluña) impulsar y defender el francés como lengua propia de la región.

A lo largo del siglo XX, los diseños educativos en Quebec han ido sufriendo grandes transformaciones. Así, desde principios del siglo XX hasta los años '70 predominan los programas de tipo enciclopédico, que son reemplazados durante la década de 1970 por los denominados “programas marco”, que se basan en “concepciones humanistas” (Lenoir, 2006, p. 120), y responden a las corrientes descentralizadoras de la época, por lo que únicamente señalan grandes principios, dejando a las autoridades educativas locales la determinación de contenidos.

En 1980 ingresa a los diseños la perspectiva comunicativa, que enfatiza en el desarrollo de las habilidades lingüísticas e incorpora la clasificación de los textos en tipologías basadas en la intencionalidad comunicativa. Los programas se vuelven más prescriptivos, se jerarquizan los contenidos y se detalla el proceso a seguir para el aprendizaje, estipulado a partir de tres pasos: 1) la realización de prácticas discursivas, 2) la “objetivación” de esas prácticas y 3) “la adquisición de conocimientos sobre la lengua y los discursos, que deben ser vinculados directamente con las prácticas realizadas y con la objetivación de estas prácticas” (Simard et al., 2010, p. 121).

En 1995, si bien se mantiene el predominio de la lingüística textual en los currículos y se aboga por un análisis más sistemático de la lengua, lo literario comienza a cobrar una mayor relevancia y las obras de este tipo se distinguen de los demás escritos que son llamados “textos corrientes”, denominación que –como veremos más adelante cuando revisemos el corpus (Apartado 5.5.4)– se mantiene en los nuevos programas.

A partir de setiembre de 2001 se implanta en el nivel primario quebequense un nuevo currículo, que responde a la que es considerada como la segunda renovación a gran escala en el ámbito educativo de esta región²⁰. Aunque el *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) que establece los lineamientos a seguir para la educación preescolar y para la enseñanza primaria fue publicado por primera vez en el año 2001²¹, sus antecedentes pueden hallarse en varios documentos oficiales de los años '90²², en los que se subraya la “finalidad cultural” de la escuela y la necesidad de adoptar una “perspectiva cultural” (MEQ, 1997, p. 29) e integrada, teniendo en cuenta al mismo tiempo la “cultura del estudiante” (Id., p. 28). Estos documentos atribuyen un nuevo rol al docente, quien es concebido como un *passer culturel* (Zakhartchouk en Dezutter et al., 2007, p. 84):

Para que la escuela pueda cumplir plenamente su misión cultural necesitamos profesores cultivados, es decir profesores abiertos, despiertos, curiosos en asuntos culturales en su vida personal y en su enseñanza. Más que erudición, es una pasión comunicativa lo que se espera de los profesores para ciertos aspectos de las ciencias, las artes, las letras, la historia, de esa pasión que provoca verdaderos encuentros, en los que la cultura constituye un acontecimiento en la vida del alumno. [...] la cultura no está inicialmente en los programas, está en los profesores que la encarnan y la comparten, que la vivifican mostrando que puede responder a nuestras preguntas, a nuestra necesidad de comprender y a nuestra búsqueda de sentido. El profesor deviene entonces un mediador, alguien que ayuda

²⁰La primera fue la reforma Parent (Dezutter, Larivière, Bergeron y Morissette, 2007), que se llevó a cabo en la primera mitad de los años '60 (1961-1966) y cuyo objetivo fue la democratización de la escuela, en el marco de la llamada “Revolución tranquila”, que industrializó la región y conllevó a la apropiación de los aparatos del Estado por parte de “la nueva pequeña burguesía francófona neoliberal” (Crahay y Forget, 2006, p. 69).

²¹Los PFÉQ correspondientes a los distintos niveles fueron publicados “en tres etapas: en 2001 para el preescolar y la primaria; en 2003 para el primer ciclo de secundaria; en 2007 para el segundo ciclo” (Chartrand y Falardeau, 2008, p. 155).

²²Entre estos destacamos el documento *Préparer les jeunes au 21^e siècle*, denominado Informe Corbo (MEQ, 1994) y el texto *Réaffirmer l'école*, también llamado Informe Inchauspé (MEQ, 1997), ambos desarrollados a partir de grupos de trabajo ministeriales.

a despertar, un *passeur culturel*, que provoca el diálogo y el encuentro entre el alumno y una herencia cultural (Simard, 2005, 70-71)²³.

Sin embargo, tal como lo plantea Simard (2010), en los diferentes documentos la noción de “cultura” es presentada de manera distinta, desde la concepción antropológica manifestada en los escritos del Grupo de Trabajo del Informe Corbo (1994), pasando por la visión patrimonial del Informe Inchauspé (1997), hasta la idea de cultura como competencia, que es la que puede leerse en los programas:

los análisis muestran claramente que el acercamiento cultural es poco a poco eclipsado en beneficio del acercamiento por competencias y de una cierta concepción de la escuela y de la cultura donde las bases parecen dictadas por el interés económico (Simard, 2010, p. 93),

lo que lleva a este investigador a señalar que en los diseños quebequenses “la dimensión cultural no ha sido aprovechada a fondo y el acercamiento cultural no ha sido realizado con toda la nitidez requerida” (Ibid.).

La noción de competencia, entendida como “un saber-hacer fundado en la movilización y la utilización eficaces de un conjunto de recursos” (MEQ, 2006b, p. 4), es entonces –como en los demás *curricula*– el eje a partir del cual se estructuran los programas de esta región:

en el programa de formación de la escuela quebequense para la educación primaria y para la enseñanza preescolar (agosto de 2001), las aspiraciones de formación son traducidas en términos de competencias transversales y disciplinarias y de componentes de esas competencias” (Legendre, 2008, p. 42).

Así, si los fundamentos están constituidos por una perspectiva que ubica al estudiante en el centro del proceso y que pretende introducir preocupaciones sociales actuales con el fin de establecer “relaciones entre el aprendizaje escolar y la vida cotidiana” (MEQ, 2006b, p. 4), esta perspectiva se traduce en los diseños a partir del establecimiento de cinco

²³Agradecemos a Felipe Munita por su orientación en el hallazgo de este texto.

“dominios generales de formación” (salud y bienestar, orientación y emprendimiento, ambiente y consumo, medios, convivencia y ciudadanía). Si el objetivo es volver a los saberes fundamentales de las diversas materias escolares pero a partir de una mirada integradora, se establece para ello desde el currículo la existencia de cinco dominios de aprendizaje o competencias disciplinares entre las que se incluyen: Lenguas; Matemática, ciencia y tecnología; Universo social (geografía, historia y educación para la ciudadanía); Artes (artes dramáticas, plásticas, danza y música) y Desarrollo personal (educación física y de la salud, enseñanza moral y religiosa). Y si lo que se busca es una orientación de carácter transversal e interdisciplinario, se definen para esto competencias transversales de orden intelectual, metodológico, personal y social, y comunicacional, competencias que han de ser actualizadas en los dominios de aprendizaje.

Sin embargo, en el nuevo programa quebequense no solo son importantes las nociones de integración y de transversalidad, sino también la idea de progresión, materializada en el texto *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d’enseignement*, publicado en agosto de 2009 y que sirve de complemento al actual currículo. Allí se establece un recorrido preciso sobre los niveles de progreso que han de ser alcanzados, progreso estipulado por ciclos y que va desde un apoyo más constante por parte del docente y de los compañeros hacia una mayor autonomía e iniciativa por parte de los niños²⁴.

El análisis de los documentos oficiales permite descubrir que la concepción socioconstructivista del aprendizaje –entendido en los currículos como proceso de construcción realizado por los sujetos en un marco social– parece ser el fundamento epistemológico de estos programas²⁵. En el área de Lengua (tanto de *Français, langue d’enseignement* como de *ELA. English Languages Arts*) son reconocibles también, como veremos más adelante, los aportes de los enfoques comunicativo-funcionales y de las teorías de la recepción.

En la presentación del PFÉQ (MEQ, 2006b, p. 2-10) se estipulan los tres rasgos principales que han de caracterizar la formación prima-

²⁴No nos extenderemos aquí pues la descripción y análisis de este texto serán desarrollados en la sección correspondiente a los conocimientos y la progresión de los aprendizajes en el área literaria (Apartado 5.4.4).

²⁵Sin embargo, de acuerdo con Lenoir, pueden hallarse también allí aspectos behavioristas (2006, p. 121).

ria quebequense, que ha de ser “global y diversificada”, “a largo plazo” y “abierta al mundo”, y se establecen las tres finalidades básicas que persigue la educación en este nivel: “instruir”, es decir, lograr el “desarrollo intelectual y la adquisición de conocimientos” decretados por el programa; “socializar”, lo que implica promover actitudes y valores que posibiliten y enriquezcan la convivencia en la sociedad; y “cualificar”, esto es, hacer posible “el éxito escolar de todos los estudiantes y facilitar su integración social y profesional”, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado y ofreciendo a todos igualdad de oportunidades.

5.2.5. Aspectos relevados en la organización educativa de los distintos países

Si desandamos el camino realizado hasta aquí podemos observar la emergencia de ciertos rasgos comunes en los modos de plantear la educación primaria en los diversos *curricula* (Véase Cuadro 5.1).

Una de las características que comparten todos los diseños analizados es el carácter obligatorio de la educación, que se extiende hasta los dieciséis años en todos los casos, aunque cabe señalar que mientras en países como Francia este logro se ha alcanzado hacia mitad del siglo XX (1959), en Inglaterra ha sido algo más tardío (1972) y en España, por ejemplo, habrá que esperar casi hasta finales del siglo (1990) para que se produzca esta ampliación etaria.

La edad de inicio de la educación primaria es la de seis años en casi todos los casos, excepto en Inglaterra donde los niños ingresan al primer nivel o etapa clave (*Key stage 1*) a los cinco años. La edad de finalización de estos estudios es doce años en los currículos de España, Cataluña y Quebec, mientras que en Inglaterra y Francia es once años. Por consiguiente, en la mayoría de los países el nivel primario tiene una duración de seis años, a excepción de Francia que cuenta únicamente con cinco.

Con respecto a la estructura del sistema, los diseños españoles, catalanes y quebequenses presentan una división de la educación primaria en tres ciclos de dos años cada uno, a diferencia de los ingleses y franceses cuya configuración es de dos ciclos.

El eje sobre el que se articulan los programas también es compartido,

pues todos los textos oficiales se organizan a partir del núcleo competencial. En los distintos *curricula* podemos hallar algunos de los rasgos con los que las investigaciones y estudios internacionales caracterizan la noción de competencia (Legendre, 2008). Vemos así, por ejemplo, cómo las competencias se conciben como orientadas hacia la práctica, son de índole transversal, ya que no aluden específicamente a cada una de las áreas de estudio sino que varias pueden contribuir a una de ellas o viceversa, y poseen un carácter progresivo, pues se busca establecer una continuidad en el trabajo entre los diversos ciclos del sistema educativo. Esta progresión, sin embargo, no es acentuada de la misma manera en todos los casos, pues mientras en algunos currículos –como los de Francia, Inglaterra o Quebec por ejemplo– es un elemento imprescindible y al que le es otorgado un gran peso en relación con la organización de los aprendizajes, en otros –como por ejemplo España– parece constituir más que nada un referente teórico, pues esta condición se menciona solo en las orientaciones generales del programa, pero no se materializa luego en esquemas o cuadros que permitan observarla.

La integración de los saberes es otro rasgo común a los diversos diseños, pues todos señalan la necesidad de poner en relación los conocimientos como una condición *sine qua non* para construir el aprendizaje. Sin embargo, en currículos como el de Francia de 2002 esta característica es enfatizada especialmente a partir de una organización que se estructura en torno a lo que se denomina “puesta en red” y que, como veremos más adelante (Apartado 5.6.2), resulta especialmente significativa para la enseñanza de la literatura.

El aprendizaje es concebido en todos los casos como una tarea permanente, para toda la vida, y por ello se busca generar en el alumnado una mayor autonomía. La atención individualizada y el eje puesto en la figura del estudiante, a quien se le otorga un rol activo en el proceso educacional, es otro de los atributos compartidos por los distintos programas, que parecen enmarcarse, en líneas generales, dentro de una concepción socioconstructivista del aprendizaje. Sin embargo, en currículos como el de Francia de 2008 esta consideración parece limitarse únicamente a las orientaciones generales presentes en la introducción (y retomadas del diseño anterior, de 2002), ya que en el desarrollo del programa se dibuja un perfil del alumno totalmente opuesto al bosquejado en el preámbulo.

La competencia comunicativa constituye una prioridad compartida

por los *currícula* analizados. Los textos oficiales de España, Inglaterra y Francia de 2002 instituyen un tiempo destinado a la lectura en todo el ámbito escolar, tiempo al que se suma en el caso francés otro dedicado a la escritura y, en el anglosajón, al cálculo (*numeracy hour*). Los diseños ingleses y los franceses de 2008 otorgan la misma relevancia a la competencia matemática: lengua y aritmética son así las bases de ambos programas (Cfr. Alexander, 2001; Prats y Raventós, 2005). Los currículos restantes –es decir los de España, Cataluña, Francia de 2002 y Quebec–, destacan asimismo las competencias de índole socio-cultural, aunque son estos dos últimos los que realizan un mayor hincapié en la finalidad cultural de la educación primaria, pues se pretende colaborar desde la escuela en la construcción de una cultura compartida por todos los niños.

No obstante, en el caso de los programas quebequenses la finalidad cultural parece quedar algo opacada por el predominio de un enfoque competencial que enfatiza en una orientación más pragmática, con el fin de “cualificar” (MEQ, 2006b, p. 3), de preparar a los estudiantes para el ámbito laboral (Simard, 2010). Esta finalidad aparece claramente también en el caso del currículo anglosajón, donde se plantea la enseñanza primaria como una capacitación para el futuro, y especialmente para el mercado de trabajo. En los diseños españoles se menciona de manera más general la necesidad de educar a los niños para su posterior “incorporación a la vida adulta” (MEC, 2006b, p. 43053).

La orientación hacia el mundo laboral que relevamos en el enfoque por competencias nos permite observar hasta qué punto se nota aquí su origen empresarial (Crahay y Forget, 2006; Legendre, 2008; Milian, 2010; Simard, 2010) y nos lleva a preguntarnos si esta orientación puede ser extrapolada sin más al ámbito de la educación primaria y si es función de la escuela estar al servicio del mercado.

Pero en los diseños de distintos países entran a jugar también otras de las finalidades otorgadas a la educación primaria, entre las que hallamos:

- ofrecer el derecho a la educación a todos los niños, propósito compartido por todos los diseños pero subrayado más que nada en los textos oficiales franceses, los cuales enfatizan en la necesidad de brindar igualdad de oportunidades a los alumnos;
- brindar una base para el desarrollo personal y preparar el camino para futuros aprendizajes;

- ofrecer un marco de aprendizaje de las competencias básicas, aunque en los diseños de Quebec e Inglaterra se aluda directamente a la idea de transmitir conocimientos y habilidades;
- dar a los estudiantes las claves para comprender y participar activamente en la sociedad en la que se hallan inmersos.

Pese a las tradiciones y singularidades nacionales o regionales y a los movimientos de ida y vuelta entre un mayor o menor control del sistema, puede observarse en general un proceso de descentralización en materia administrativa, pues las instituciones escolares cobran cada vez más autonomía en su funcionamiento. No obstante, consideramos que la existencia de estándares nacionales e internacionales en materia evaluativa (como podrían ser, por ejemplo, las pruebas PISA), determinan una cierta unificación de los aprendizajes que han de ser construidos por los estudiantes, unificación mucho más notoria todavía en el caso de la educación secundaria.

Una vez establecido este marco general, pasemos ahora a describir los modos en que se organiza el espacio otorgado a la literatura en cada uno de los diseños analizados.

Organización	Estructura del sistema		Eje de articulación		Finalidades						
	3 ciclos	2 ciclos	6-12	5-11	Competencias	Derecho igualitario a la educación	Construcción de una cultura compartida	Desarrollo personal	Aprendizaje de competencias básicas	Participación en la sociedad	Preparación para futuros aprendizajes
Curriculos											
España	×		×		×	×		×	×	×	
Cataluña	×		×		×	×		×	×	×	×
Francia 2002		×		×	×	×	×	×		×	×
Francia 2008		×		×	×	×		×	×	×	
Inglaterra		×			×	×		×	×	×	×
Quebec	×		×		×	×	×	×	×	×	×

Cuadro 5.1: Organización de la educación primaria en los distintos países.

*En ambos diseños se enfatiza no tanto en la construcción de un marco para el aprendizaje de las competencias, sino en el proceso de adquisición de conocimientos, y en la necesidad de preparar a los estudiantes para el mercado profesional y laboral.

5.3. El lugar y los modos de concebir la literatura en los programas

El presente apartado se propone describir el lugar que ocupa la literatura en los diseños escogidos y analizar las maneras en que es concebida en cada uno de estos. Para ello en las distintas secciones se revisará, en primer lugar, el modo en el que se encuentran estructuradas las áreas relativas a los aprendizajes lingüísticos y literarios y el tiempo destinado a este espacio en la educación primaria de cada país (en el caso de que esté prescrito por el currículo); a continuación, los objetivos que persigue la educación literaria y, por último y en estrecha vinculación con el punto anterior, la noción de literatura que parece delinearse en cada caso²⁶.

5.3.1. La literatura en los diseños de España y Cataluña

Estructuración del área

El área de lengua y literatura se halla inscrita, tanto en los documentos españoles como catalanes, dentro de un marco comunicativo-funcional. La asignatura de *Lengua castellana y literatura*, que en Cataluña queda integrada en el ámbito de las Lenguas –en el que se incluyen las materias de *Llengua catalana i literatura*, *Lengua castellana y literatura* y *Lengua extranjera*²⁷–, tiene destinada en los diseños españoles una cantidad de tiempo correspondiente a cinco horas en el primer ciclo, cuatro en el segundo y nueve en el tercero (cuatro horas en quinto curso y cinco en sexto curso). Los contenidos de la asignatura están organizados en cinco bloques, entre los que encontramos, en el bloque número 3, la *Educación Literaria*:

- Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar

²⁶Con respecto a este último punto cabe aclarar que, si bien la mayoría de los programas no establece una definición expresa de literatura, las afirmaciones que estos ofrecen sobre los textos y sobre los aprendizajes literarios han colaborado en el desarrollo de inferencias directas sobre los modos de comprender este fenómeno.

²⁷Se propone la enseñanza de una primera lengua extranjera en el ciclo medio y de dos en el ciclo superior de la educación primaria.

- Bloque 2. Leer y escribir
- **Bloque 3. Educación literaria**²⁸
- Bloque 4. Conocimiento de la lengua
- Bloque 5. La lengua y los hablantes

La estructuración es distinta en el caso de los contenidos prescritos por la administración catalana, los cuales se organizan en torno a tres grandes dimensiones:

- la dimensión comunicativa, que incluye las competencias: Hablar y conversar, Escuchar y comprender, Leer y comprender, Escribir y Conocer el funcionamiento de la lengua;
- la **dimensión literaria**²⁹, en la cual se enfatiza con mayor fuerza en la cuestión cultural, pues se plantea la necesidad de “prestar atención especial a la cultura tradicional y a las obras de referencia de nuestra cultura escrita que son adecuadas a la edad” (DEGC, 2009, p. 35);
- la dimensión plurilingüe e intercultural, que busca desarrollar en los niños las competencias necesarias para desenvolverse en contextos caracterizados por el multilingüismo y la pluralidad.

La dimensión literaria se despliega en el currículo en las áreas de *Lengua catalana y literatura* y de *Lengua castellana y literatura*, pero las lenguas extranjeras, primera y segunda, no cuentan con un apartado específico referido a esta dimensión.

En los documentos catalanes se plantea asimismo que la distribución horaria de las materias de lengua y literatura (y de las demás áreas del currículo) ha de ser definida por cada institución escolar, pero se establece un mínimo de 140 horas para cada ciclo, tanto en el área de Lengua castellana y literatura como en la de Lengua catalana y literatura, lo que implica 70 horas por curso y un horario mínimo de dos horas semanales para cada materia: cuatro horas entonces si contamos de manera conjunta

²⁸La negrita es nuestra.

²⁹La negrita es nuestra.

las correspondientes a catalán y a castellano. No obstante, cabe aclarar que en los centros educativos estos mínimos pueden ser ampliados en función de las prioridades establecidas³⁰.

Objetivos de la educación literaria

El área de *Lengua castellana y literatura* de los diseños españoles define nueve propósitos generales de trabajo, de los cuales seis se refieren a la idea de “utilizar”, lo que da cuenta desde el inicio del carácter instrumental que adquieren la lengua y la lectura en estos programas. A partir de estos se establecen dos grandes objetivos prioritarios: por un lado, “el desarrollo de las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar y conversar, leer y escribir” y, por otro, el propósito de “*acercar*”³¹ a la lectura y comprensión de textos literarios” (MEC, 2006b, p. 43082; MEC, 2007, p. 31532). En esta delimitación de los objetivos celebramos el hecho de que se otorgue una atención particular a la lectura y comprensión de textos literarios, lo cual queda patente también a partir de la división en bloques ya mencionada, en la que un bloque específico, el tercero, se ocupa expresamente de la “Educación literaria”.

No obstante, si analizamos las palabras escogidas para la exposición de este segundo objetivo, pareciera que el término “acercar” ofreciera ya una primera pista sobre la poca especificidad del trabajo que se propone para el abordaje de los textos literarios. “Acercar a la lectura y comprensión” entonces, no “hacerlas progresar”, “trabajarlas”, “desarrollarlas” o “mejorarlas”. La elección del vocablo da cuenta ya desde un primer momento de la dificultad que encuentra el currículo español para arrojar luz sobre los diversos aspectos que pone en juego la competencia literaria, aspectos que –como veremos más adelante al abordar los conocimientos literarios (Apartado 5.4.1)– no son precisados en los contenidos.

Sin embargo, en los objetivos específicos, es decir aquellos referidos a la educación literaria, intentan delimitarse los elementos comprendidos en la finalidad central de la enseñanza de la literatura: el “desarrollo de la competencia del lector literario” (DEGC, 2009, p. 30), finalidad común a los documentos españoles y catalanes y que constituye el centro del área

³⁰Agradecemos a Lara Reyes por su orientación con respecto a este punto.

³¹La cursiva es nuestra.

en el caso de estos últimos. Ambos diseños comparten los propósitos de:

- desarrollar hábitos de lectura, aunque en Cataluña se enfatiza también en los de escritura,
- “utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal y *aproximarse*³² a las obras de la tradición literaria” (2009, p. 39), si bien en los documentos españoles se agrega el adjetivo “relevantes” a las obras patrimoniales (2006b, p. 43084; 2007, p. 31534).
- “comprender textos literarios de géneros diversos adecuados en cuanto a temática y complejidad e iniciarse en los conocimientos de las convenciones específicas del lenguaje literario” (2006b, p. 43084; 2007, p. 31534; 2009, p. 39)³³.
- apreciar los textos literarios, valoración que se amplía en los diseños catalanes a “otras formas estéticas de la cultura” (2009, p. 33), formas que pueden adoptar carácter audiovisual y/o popular³⁴.

A estos objetivos se suma en el currículo de la administración catalana el desarrollo del “sentido crítico” (Ibid.) de los lectores, que –de acuerdo con este documento– puede ser alcanzado a partir de un amplio conocimiento de la cultura y del establecimiento de criterios para evaluar de manera más rigurosa los textos literarios y culturales abordados y que lleva en última instancia a los sujetos a “comprender mejor el mundo que los rodea, a las otras personas y a sí mismos” (Ibid.).

En síntesis, a excepción del desarrollo del sentido crítico como meta que aparece únicamente en los diseños catalanes, podemos afirmar que

³²La cursiva es nuestra y pretende subrayar otra elección terminológica que da cuenta de la falta de especificidad y de profundización en el planteo literario propuesto por estos programas.

³³Es interesante destacar que desde ambas planificaciones ministeriales se manifiesta una clara conciencia de la necesidad de elaborar “competencias específicas” y de conocer las “características propias y convenciones específicas” de los textos literarios, aunque luego veremos si estas son realmente tenidas en cuenta al momento de presentar los contenidos.

³⁴Esta ampliación del objeto de estudio de la literatura, que busca incluir otros textos culturales, “otras formas estéticas de la cultura”, será abordada más adelante, en la sección relativa al corpus (Sección 5.5).

la “lectura, comprensión y valoración de las obras” (2009, p. 34) constituyen los objetivos centrales de la educación literaria en los programas de España y Cataluña, así como el conocimiento de las convenciones y de las obras tradicionales, el disfrute de los textos literarios y la fragua de los hábitos de lectura³⁵.

Concepción de la literatura

En el espacio de la materia *Lengua castellana y literatura* propuesta por la administración española, la educación lingüística parece ocupar un lugar preferente con respecto a la educación literaria. Esta preeminencia de lo lingüístico se observa no solamente en la extensión de cada uno de los bloques (pues el literario es siempre el más breve³⁶), sino también cuando, al explicar la estructura del espacio curricular, desde los diseños se manifiesta que “los contenidos se han organizado en bloques que intentan ordenar la complejidad de los *aprendizajes lingüísticos* que aparecen integrados en las situaciones de comunicación y que requieren diferentes estrategias” (2007, p. 31533)³⁷. Aunque cabría pensar que tal vez este “olvido” o “inclusión” de lo literario dentro del vocablo “aprendizajes lingüísticos” podría tratarse solo de una cuestión terminológica, la lectura atenta de los diseños propuestos por la LOE nos permite ver que se trata de una opción clara, que apunta a ofrecer un espacio mayor a los aspectos lingüísticos, enfocados desde una perspectiva comunicativa y transversal (Cfr. 2006b, p. 43082 y 2007, p. 31532). La competencia literaria es comprendida, así, como parte integrante de la competencia comunicativa, como un “ámbito social” (2007, p. 31533) y como un modo de comunicación caracterizado por unos rasgos particulares.

No obstante, si revisamos las diversas afirmaciones realizadas a lo largo de los *currícula* de España y Cataluña, no solo aparece esta última perspectiva, sino también aquella que señala la literatura como manifestación artística y cultural. De este modo, si bien el concepto de literatura

³⁵En el nivel de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) parecen mantenerse algunos de estos objetivos, como podrían ser, por ejemplo, el desarrollo de hábitos de lectura, la interpretación y conocimiento de las convenciones literarias o la formación de lectores críticos (Durán, 2011).

³⁶Esto sucede asimismo en el currículo de Cataluña, donde la dimensión literaria es también la que menor amplitud tiene.

³⁷La cursiva es nuestra.

no se desarrolla explícitamente en ninguno de los dos diseños, podemos inferir que la literatura parece concebirse en ambos documentos como una noción a caballo entre los ejes comunicativo y cultural. Así, la competencia literaria es comprendida “como integrante de la competencia comunicativa, y como acercamiento a la expresión artística y al valor patrimonial de las obras literarias” (2006b, p. 43083; 2007, p. 31533), aspectos que tienen relación con la competencia artística y cultural.

En los contenidos del tercer ciclo del currículo español y en el apartado correspondiente a la dimensión literaria del documento correspondiente a la administración catalana hallamos una definición muy similar de texto literario que, en el primer caso, es entendido como “vehículo de comunicación, fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas, como hecho cultural³⁸ y como recurso de disfrute personal” (2006b, p. 43088), mientras que en el segundo es definido “como un vehículo de comunicación y de interacción, como un hecho cultural y como posibilidad de disfrute personal” (2009, p. 63). Mientras en el currículo hispánico se subraya la potencialidad de la literatura para el aprendizaje de conocimientos de diverso tipo, la caracterización realizada por los diseños catalanes se construye en la línea anterior, pero parece establecer otro nivel en la comprensión de la literatura al señalar que se trata de un medio que permite la interacción humana, es decir, la actividad recíproca.

Si desglosamos los aspectos comunes a ambas definiciones hallamos en primer lugar un plano comunicativo; en segundo lugar, una visión de la literatura en tanto producto de la cultura y, en tercer lugar, una comprensión del fenómeno literario como espacio de goce individual, idea que aparece de manera recurrente en los programas españoles (2007, p. 31535, 31537 y 31540). Las dos últimas perspectivas se refuerzan asimismo en otras partes del documento catalán, al presentar la literatura como “fuente de placer y de enriquecimiento personal” (2009, p. 38).

³⁸Como revisaremos al analizar la progresión literaria estipulada en los programas, la visión de la literatura como “hecho cultural” se plantea únicamente en el tercer ciclo.

5.3.2. La literatura en los diseños de Francia

En las páginas siguientes abordaremos el análisis del lugar y conceptualización de la literatura en los dos últimos currículos desarrollados por el sistema educativo francés: el programa que se halla actualmente vigente, correspondiente al año 2008, y el documento curricular anterior, que data de 2002 y que –como observaremos a lo largo del capítulo– ha sido diseñado en estrecha vinculación con las propuestas realizadas por la didáctica de la literatura propias del ámbito francófono, lo que conduce a otorgar relevancia al lugar de la literatura a lo largo de toda la educación primaria.

Estructuración del área

Los programas de Francia de 2002

Los diseños galos de 2002 organizan las asignaturas referidas a la lengua y a la literatura de diferente forma y bajo distintos nombres según los ciclos. Así, en el nivel de los aprendizajes fundamentales, la materia es llamada *Dominio del lenguaje y de la lengua francesa* y es dividida en cuatro grandes bloques:

1. Dominio de la lengua oral
2. Lectura
3. Escritura
4. Evaluación de las competencias adquiridas

En este nivel los saberes sobre la literatura, aunque se desarrollan especialmente en el punto dos –en un párrafo dedicado a la comprensión de textos literarios–, aparecen junto a los saberes lingüísticos en cada uno de los apartados.

En el tercer ciclo o ciclo de profundización, en cambio, la asignatura pasa a denominarse *Lengua francesa, educación literaria y humana* y además de ampliar el espectro de saberes a construir³⁹, se dividen dentro

³⁹Afirmamos esto pues en la parte de educación humana se incluyen conocimientos relativos a Historia y Geografía.

del área las competencias relativas a los aspectos lingüísticos y literarios en dos espacios diferenciados: el de la *Literatura (decir, leer y escribir)* y el de la *Observación reflexiva de la lengua francesa*, que reagrupa los diversos niveles de estudio de la lengua (gramática, conjugación, ortografía y vocabulario) e intenta profundizar en una mirada reflexiva sobre la lengua estándar, la usada en la escuela, en relación con otras lenguas segundas o de carácter regional (Cfr. Simard et al., 2010)⁴⁰.

El tiempo destinado a cada uno de estos espacios señala ya la prioridad dada a la educación literaria dentro de la asignatura, pues en el horario del tercer ciclo la literatura como aprendizaje específico cuenta con un mínimo de cuatro horas y media y con un máximo de cinco horas y media semanales, a diferencia del área lingüística a la cual se otorga un mínimo de una hora y media y un máximo de dos horas por semana⁴¹.

Además de los horarios estipulados para las diferentes materias, los diseños franceses de 2002 establecen un tiempo destinado a los dominios transversales, referidos a todas las disciplinas. Leer y escribir constituye uno de estos dominios y por ese motivo se destinan a este tipo de actividades dos horas y media diarias en el segundo ciclo y dos horas en el tercero. Vemos así cómo en la organización de los tiempos de aprendizaje se otorga un lugar importantísimo a los procesos de lectura y escritura, que son pensados y programados como tareas cotidianas a lo largo de la educación primaria.

Los programas de Francia de 2008

Los programas de 2008 tornan a la denominación unívoca de *Francés* para ambos ciclos, aunque la organización del área es distinta en el segundo y en el tercer nivel. En el ciclo de los aprendizajes fundamentales (CP y CE1) la asignatura se configura de acuerdo con cinco dimensiones:

1. Lenguaje oral

⁴⁰Una novedad que presenta este currículo es la “enseñanza explícita y estructurada” de una lengua segunda (L2) a partir del segundo ciclo o ciclo de aprendizajes fundamentales.

⁴¹En el segundo ciclo, el espacio curricular destinado al dominio del lenguaje y de la lengua francesa puede tener hasta un máximo de diez horas semanales.

2. *Lectura, escritura*
3. *Vocabulario*
4. *Gramática*
5. *Ortografía*

Como observamos, no se establece en este ciclo un apartado específico dedicado a la educación literaria, sino que este tipo de aprendizajes es abordado en los dos primeros bloques correspondientes a la lengua oral y a los procesos de lectura y escritura.

El trabajo literario se incluye de forma explícita en el ciclo 3 o de profundización (CE2, CM1 y CM2), donde aparece como un apartado dentro del segundo bloque de “Lectura, escritura”. En este ciclo la asignatura se divide en tres espacios: los dos primeros iguales a los del nivel previo –*Lenguaje oral y Lectura, escritura*, que incluye los apartados de Literatura y de Redacción–, y el tercero referido al *Estudio de la lengua francesa*, el cual integra los aspectos relativos al vocabulario, a la gramática y a la ortografía, tratados de manera separada en el ciclo anterior.

En cuanto al horario correspondiente a la materia de *Francés*, se establecen diez horas por semana en el ciclo de aprendizajes fundamentales y ocho en el ciclo de profundización, pero no se desglosa en este currículo el tiempo mínimo destinado a cada rama de estudio ni se programan dominios de tipo transversal como sucedía en el programa anterior.

Objetivos de la educación literaria

Los programas de Francia de 2002

El objetivo central de la escuela primaria francesa es el dominio de la lengua y el “aprendizaje de la lectura y de la escritura” (MJENR, 2003, p. 5), y en ese aprendizaje se da a la literatura un lugar privilegiado en los diseños de 2002. En estos programas se otorga desde el preámbulo un papel fundamental al fenómeno literario. Se institucionaliza por primera vez la literatura (Bishop, 2009; Simard et al., 2010) y procura establecerse, ya desde el ciclo inicial, “una cultura literaria y artística fuerte”

(MEN, 2002, p. 15), plausible de ser apropiada y compartida por todos los niños a partir del ofrecimiento por parte de la escuela de un rico repertorio de referentes.

Entre las finalidades del área hallamos entonces el manejo autónomo de la lengua, de la lectura y de la escritura, especialmente literarias⁴² con el fin de prevenir el iletrismo⁴³. El documento *Lire et écrire au cycle 3. Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle* (MJENR, 2003) señala que para ello se han de abordar dos dificultades centrales: por un lado, la falta de competencias por “insuficiencia de conocimientos” o por problemas en las “estrategias de lectura” y, por otro, la escasez de apetencia y de práctica (2003, p. 5-6).

Los objetivos de la educación literaria apuntan entonces a desarrollar cuatro dimensiones complementarias entre sí:

- las *competencias culturales*, mediante la construcción y apropiación, desde la escuela maternal, de una base cultural estrechamente vinculada al ámbito de la literatura. Se pretende así promover una cultura compartida basada en el conocimiento, comprensión y reflexión sobre las obras literarias, pero no como textos que han de estudiarse de forma aislada y desde una explicación teórica o formal, sino desde una mirada global, que se apoya en la experiencia concreta, en la lectura directa y que privilegia la puesta en relación, el establecimiento de vinculaciones y de diálogos entre ellos. Como veremos en la sección del corpus, entre las referencias que contribuyen en mayor medida a la constitución de un “capital de lectura” (MJENR, 2002a, p. 5) hallamos los textos de la literatura tradicional y los clásicos de la literatura infantil y juvenil, cuya frecuentación por parte de los niños debe considerarse prioritaria.
- las *competencias lectoras*, que han de ser abordadas de manera continua y progresiva desde el nivel inicial hasta el fin de la educación

⁴²Desde el “Preámbulo” (MEN, 2002, pp. 13-15) y a lo largo de los programas lo literario se ubica siempre en primer lugar. Se afirma, por ejemplo, la preeminencia de los talleres de lectura literaria dentro del área, de las obras de literatura en el corpus escolar y de las actividades de lectura y escritura literarias entre las prácticas a fomentar.

⁴³Emilia Ferreiro (2000) define el iletrismo como “el nuevo nombre de una realidad muy simple: la escolaridad básica universal no asegura la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura” (2000, p. 3).

obligatoria. La lectura es entendida en este diseño como conjunción y puesta en juego simultánea de dos procesos: el de decodificación y el de comprensión, pero se subraya desde el currículo la necesidad de equilibrar el trabajo con ambos aspectos, ya que el reconocimiento de las dificultades en la adquisición del código durante los primeros años no implica el hecho de limitarse solo al nivel decodificativo⁴⁴. Se ha de afianzar entonces, desde los primeros ciclos, la lectura como “trabajo de comprensión y de interpretación” (MJENR, 2002a, p. 8) y la literatura contribuye a ello en la medida en que “la apropiación de las obras literarias [implica] un trabajo sobre el sentido” (Ibid.).

La “lectura literaria” –como “noción plural” (Dufays, 2005), surgida en los años ‘90 y utilizada por numerosos didactas galos (Bishop y Ulma; Dufays; Rouxel; Tauveron...)- ingresa y se institucionaliza en estos programas ya que, como afirma Louichon (2011): “Los documentos de acompañamiento de los programas de 2002 para la escuela primaria [tienen] un efecto determinante sobre la difusión del concepto [que] no es presentado en ningún otro texto oficial, ni en los textos para la escuela de 2008” (2011, p. 208-209)⁴⁵. Este tipo de lectura, entendida como lectura de textos literarios, promueve el desarrollo de una “postura interpretativa” (MJENR, 2003, p. 28), fomentada desde estos diseños, actitud que lleva a los estudiantes a construir los conocimientos de manera más reflexiva y crítica, poniendo en relación los saberes y afinando los procesos interpretativos con el fin de “elaborar juicios estéticos, éticos, filosóficos” (MJENR, 2002a, p. 5) y de “interiorizar un cuestionamiento que [les] permita no dejarse burlar por las ‘astucias’ del texto” (MJENR, 2003, p. 27). De esta manera, “los estudiantes son progresivamente conducidos a hacerse preguntas sobre su lectura” (Id., p. 28) a partir del abordaje de textos complejos y de

⁴⁴Es por ello que, como veremos en la sección referida a los modos de acercamiento al fenómeno literario (Apartado 5.6.2), desde este programa se promueve tanto la lectura en voz alta por parte de los docentes como la lectura de imágenes, fijas o en movimiento (de álbumes, libros ilustrados, fotos, medios audiovisuales, etc.), antes de la enseñanza de la lectura del código alfabético, lo que lleva a descubrir una concepción de la lectura en un sentido amplio de construcción de sentido, más allá del soporte o del tipo de materialidad abordada.

⁴⁵No obstante, Louichon sostiene que su uso en ocasiones es ambiguo, lo que parece evidenciar “la relativa inestabilidad de la noción” (2011, p. 197).

metodologías que no pretenden meramente “acercar” el universo literario, sino ofrecer conocimientos que posibiliten a los lectores hacer progresar sus competencias, tanto de lectura como de escritura⁴⁶. Desde estos programas se enfatiza así que el tratamiento de la literatura no debe concebirse como una mera sensibilización, sino como una “verdadera enseñanza” (MEN, 2002, p. 13), que establezca aprendizajes concretos y niveles de continuidad entre estos desde la escuela maternal hasta el tercer ciclo y desde allí hasta el liceo.

- las *apetencias*, con el fin de colaborar desde la escuela para que los estudiantes descubran el placer de frecuentar los textos literarios. “Saber leer y amar leer” (MEN, 2002, p. 13) se concibe desde los documentos oficiales como un objetivo primordial de las primeras etapas de la educación obligatoria, así como “hacer amar las historias” (MJENR, 2003, p. 6) y “ser sensible al lenguaje y a la lengua” (Id., p. 29) con los que se construyen los textos leídos. Pero, a diferencia de los programas españoles que subrayan su carácter individual, el goce aquí es doble: no solo se plantea la necesidad de “descubrir las razones de leer para sí mismo” sino también la de “hacer vivir el placer de las lecturas compartidas” (MJENR, 2002a, p. 10), de la construcción conjunta de sentidos. Y se apunta también al disfrute con la escritura literaria o con las producciones sobre literatura (reflexiones, apuntes sobre las lecturas, etc.), además del goce con la audición literaria y con la inscripción en la memoria en tanto espacio donde se integran las lecturas y también los aspectos del aprendizaje literario trabajados en las discusiones colectivas.

- las *prácticas*, que buscan acompañar y sostener a los niños en su faceta como lectores y escritores asiduos y autónomos. Así, además de los “contactos frecuentes con los textos” (MJENR, 2002a, p. 5), se multiplican las instancias de acceso, trabajo y valoración de la literatura y se enfatiza en la formación de hábitos de lectura y relectura, y en el desarrollo de las elecciones y de los recorridos subjetivos por parte

⁴⁶Los diseños señalan el estrecho vínculo existente entre la lectura y la escritura y en los documentos complementarios se afirma que “las competencias de escritura son en gran medida dependientes de la acumulación de lecturas” (MJENR, 2002a, p. 10).

del estudiante, que “deviene un lector autónomo y apasionado” (Id., p. 11).

Las prácticas de lectura se establecen en un doble eje: por un lado, las lecturas libres, que remiten a la dimensión afectiva, a la vinculación personal de los lectores con la literatura; por otro, la lectura en su dimensión social, concebida como actividad comunitaria y llevada a cabo mediante talleres, lecturas para los otros, proyectos de dramatización y recitación poética, etc.

Y estas prácticas de lectura se refuerzan mutuamente con las actividades de escritura literaria y sobre la literatura, es decir, con las producciones creativas realizadas por los niños y también con aquellas de cariz más reflexivo, que dan cuenta de las vinculaciones, hipótesis, pensamientos que los niños van elaborando a partir de sus lecturas. Ambos procesos –el de lectura y el de escritura– se consideran desde estos programas en estrecha interrelación y han de ser abordados de esta manera en el marco de la escuela.

Los programas de Francia de 2008

Los programas de 2008 otorgan un espacio mucho más breve al desarrollo de los lineamientos literarios –que ya no forman parte de los ejes estructurales del diseño curricular– y establecen cuatro finalidades principales para la enseñanza de la literatura:

- en primer lugar, el establecimiento de “una cultura literaria común” (MEN, 2008, p. 21) a todos los estudiantes, de “una primera cultura literaria” (Id., p. 17) constituida a partir de referencias provenientes tanto del canon de la literatura en general como de los clásicos de la literatura infantil y juvenil y de las obras contemporáneas para niños y jóvenes.
- en segundo lugar, el desarrollo de la comprensión y de la “redacción de textos” (Id., 21). Desde lo expuesto en los diseños, la lectura analítica o el “estudio de los textos, y en particular de los textos literarios” tiene el objetivo de fomentar la comprensión y la “redacción autónoma” (Ibid.), pero aquí ambos procesos parecen ser concebidos de manera distinta que en los programas anteriores.

Como observaremos en las páginas siguientes al analizar los conocimientos literarios (Sección 5.4, Apartado 5.4.2), la comprensión lectora parece ser entendida en el currículo galo de 2008 como una extracción de significados textuales más que como la transacción entre los conocimientos del texto y los del lector en un contexto determinado. Aunque ciertos fragmentos (que, de hecho, parecen copiados del diseño anterior) pretenden habilitar una noción de lectura como tarea interpretativa (Cfr. 2008, p. 21), a lo largo de este currículo se traza con claridad una idea de lectura desde una perspectiva ascendente, que va del descifrado a la comprensión, concebida de manera literal.

La escritura, por su parte, se convierte en “redacción”, elección terminológica en la que se evidencia un proceso reductivo que enfatiza únicamente en el desarrollo de los aspectos gramaticales y normativos de la lengua, sin tener en cuenta los niveles discursivos y los conocimientos de índole cultural, pese a lo que se plantea sobre la constitución de referentes comunes. Nos preguntamos entonces: ¿qué significatividad tiene el establecimiento de una “cultura literaria” si esta no es puesta en juego en las prácticas de lectura y de escritura de los sujetos?

- en tercer lugar, el fomento del “placer de leer”, mencionado solo una vez en el programa y desarrollado –según se manifiesta en este– a partir de las *lectures cursives* (“lecturas rápidas”) (Ibid.). ¿Pero no ofrecen también un goce de tipo intelectual, tal como planteaban los programas anteriores, la escritura, la lectura analítica, la relectura, la discusión conjunta u otras actividades literarias?

En el ciclo de los aprendizajes fundamentales se apunta también hacia la formación de “una sensibilidad literaria” (Id., p. 17), ligada a las prácticas de recitación de poemas o de fragmentos en prosa, aunque a continuación se pone el acento en la corrección, en el decir “sin error” (Ibid.) los textos literarios seleccionados.

- en cuarto lugar, la promoción de la “autonomía en lectura y escritura de los estudiantes” (Id., p. 21), rasgo al que se alude al inicio del programa, pero al que no parece hacerse referencia en los contenidos y metodologías escogidos. Así, si la “actitud interpretativa”, de construcción, búsqueda y cuestionamiento, constituye un sello

de los diseños de 2002, que consideran a los estudiantes en el centro del proceso y buscan promover una mirada individualizada hacia ellos, en los de 2008 lo son términos como “repetición” o “entrenamiento”, que dan cuenta de una concepción de la enseñanza que ubica a los sujetos lejos de una postura activa frente al proceso de aprendizaje.

Concepción de la literatura

Los programas de Francia de 2002

Las afirmaciones realizadas en los documentos oficiales correspondientes a la administración francesa de 2002, bosquejan una noción de literatura que se construye en varios niveles:

1. la literatura como construcción del lenguaje, que utiliza “los recursos de la lengua para desplazar la significación más corriente de las palabras, para crear imágenes y [poner en funcionamiento] símbolos” (MJENR, 2002a, p. 7);
2. la literatura como “conjunto de textos” (Id., p. 6) que conduce hacia una concepción patrimonial de lo literario;
3. la literatura como práctica socio-cultural, como parte fundamental de la cultura, que nos permite entender referencias puestas en juego en la conversación cotidiana, en los medios de comunicación, etc. (Cfr. MEN, 2002, p. 65) e inscribirnos en el tejido histórico y social que nos rodea y del que formamos parte;
4. la literatura como polisistema, como sistema dentro de otros y en relación con otros, idea recurrente en los documentos que señalan la existencia de vinculaciones entre la literatura infantil y la literatura para adultos y que definen el espacio literario como “universo donde los temas, los personajes, las situaciones, las imágenes no cesan de responderse” y donde el lector “puede reencontrar rutas y paisajes familiares” (MJENR, 2002a, p. 5) en los textos y trayectos recorridos.

5. la literatura como forma de conocimiento y de reflexión sobre sí mismo y sobre el mundo, como exploración de mundos ficcionales que, sin embargo, abren espacios de posibilidad al ofrecer otros modos de comprender al hombre y a su entorno. Desde esta perspectiva, el ámbito literario es caracterizado como un “universo de conocimientos y valores” (MEN, 2002, p. 73), como un “mundo imaginario, que viene a completar el mundo real y que permite comprenderlo mejor” ya que invita a hacerse preguntas y a enfrentar “retos estéticos, psicológicos, morales, filosóficos que están en el corazón de las diversas obras” (MJENR, 2002a, p. 5-6).

Estos cinco niveles de descripción se complementan entre sí para ofrecer una mirada global sobre el fenómeno literario, que tiene en cuenta su condición de hecho lingüístico y su valor patrimonial, así como también su inserción en el medio y su estrecha vinculación con otros sistemas de la cultura, en tanto incluye y resignifica múltiples textos o discursos culturales, lo que nos lleva a entenderla como género segundo o secundario (Bajtin, 1997) pues reabsorbe otros géneros discursivos y otros textos de la cultura para darles nueva cabida y significación en las nuevas formas.

Asimismo se enfatiza en la vinculación de las obras entre sí; desde una perspectiva también bajtiniana los textos literarios son considerados como eslabones en una cadena, y la literatura se entiende así como un viaje de unas obras hacia otras, de unas prácticas hacia otras, como un universo que se abre hacia otros universos. Esto hace posible la elaboración de recorridos lectores personales y comunitarios, con el objetivo de incluir a los niños en el tejido social para mostrarles el mundo (Petit, 2012) y ofrecerles herramientas que les permitan apropiarse de la cultura, tomar la palabra y pensar en voz alta, pero también en comunión con los otros.

La literatura se transforma así, en este diseño, en el espacio del “ágora”, de la plaza pública, en el lugar donde se reúnen las voces construidas en los textos y las voces de los lectores para configurar, poner en común o discutir una mirada sobre el entorno, sobre las cosas y sobre las personas, sobre nosotros mismos y nuestro modo de entender y de movernos en el mundo, tanto real como imaginario. La literatura parece ser entendida así como una práctica que posibilita la inscripción de los niños –y, en definitiva, de todos los lectores– en el espacio comunitario, cultural.

Los programas de Francia de 2008

A diferencia de los anteriores, los programas franceses de 2008 no definen la noción de literatura⁴⁷. Sin embargo, dada la importancia discursiva⁴⁸ que se otorga a la construcción de unos referentes culturales comunes a todos los niños, la literatura parece sobrevivir aquí como un valor eminentemente patrimonial.

La apuesta por el establecimiento de “una primera cultura literaria” (MEN, 2008, p. 17), es una de las pocas herencias que el currículo francés actual parece haber legado de los diseños de 2002, aunque esta idea parece desdibujarse al ser retomada en un ámbito donde el texto literario es concebido como un espacio en el que trabajar e investigar básicamente sobre conocimientos de gramática y léxico. Así, aunque para la confección de los diseños de 2008 se tome como base la *Loi d’orientation et de programme pour l’avenir de l’École* (2005), en realidad lo que se propone es distinto, pues la extensión y minuciosidad con que se abordan los contenidos relativos a la gramática, al vocabulario y a los aspectos normativos de la lengua manifiestan a las claras donde está puesto el foco en este programa. Así,

[se] mantiene la literatura, pero el lugar que esta ocupa parece infravalorado cuando se la compara con el lugar que ocupa la gramática, el vocabulario, la ortografía, a tal punto que la gran pregunta es saber cuánto tiempo dejará la obsesión de instalar los saberes lingüísticos a actividades que, como la literatura, son susceptibles de dar sentido a esos aprendizajes y conocimientos (Butlen, 2009, p. 3).

De esta manera, en los programas de 2008 se observa un movimiento claro de reducción del espacio otorgado a lo literario: el lugar de la literatura aparece entonces minimizado, pero se reduce sobre todo la significatividad que esta tiene para los sujetos.

⁴⁷Solo hallamos una referencia a este dominio como “arte del lenguaje” en el ámbito correspondiente a la Historia de las Artes (MEN, 2008, p. 26).

⁴⁸Utilizamos aquí este término pues el énfasis “discursivo” puesto en la primera parte del programa no se observa luego claramente desplegado en la propuesta de contenidos realizada para los dos ciclos del nivel primario.

5.3.3. La literatura en los diseños de Inglaterra

Estructuración del área

Los programas para el estudio de Inglés (DfES, 1999) se inscriben en líneas generales en una perspectiva comunicativa y funcional de la lengua. Con respecto a su organización, presentan una primera parte en la cual se explicita la estructura de los diseños, se ponen en relación los saberes específicos del área con aquellas competencias consideradas generales (como podría ser, por ejemplo, el trabajo cooperativo o la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación) y se plantea asimismo la transversalidad de los aprendizajes de este ámbito para el resto de las áreas. Una vez establecidas estas secciones introductorias y antes de desarrollar los conocimientos y habilidades estipulados para cada ciclo, se ofrecen citas y un breve fragmento en el que se explica el valor y función del inglés y de la literatura inglesa en la educación de los estudiantes, textos que serán retomados más abajo en el análisis sobre los modos de conceptualizar la literatura.

El espacio de Inglés se organiza por ciclos o etapas clave (*Key stages*) y, dentro de cada uno, se establecen tres áreas de trabajo:

1. Hablar y escuchar (*Speaking and listening*)
2. Leer (*Reading*)
3. Escribir (*Writing*).

Estos aspectos son considerados clave en el desarrollo de la competencia comunicativa y se presentan desde una perspectiva que busca ponerlos en relación a partir de un trabajo integrado⁴⁹.

En el *National Curriculum* de 1999 los saberes literarios aparecen desarrollados en mayor medida dentro del apartado dedicado a la lectura, en un sub-apartado específico denominado “Literatura”. No obstante, en el área de “Hablar y escuchar” hallamos una sección destinada al drama

⁴⁹En el documento *Primary Framework for literacy and mathematics* (2006) se enfatiza también en la interrelación de las áreas, pero se establece una organización y progresión de las competencias ya no por ciclo sino por curso y por aspecto a ser promovido.

y en el área de “Escritura” se propone también la producción de textos literarios, lo que manifiesta la importancia otorgada a la literatura en el desarrollo de cada una de las áreas centrales de la materia. El ajuste curricular de 2006 no establece una sección o subsección aparte para la literatura, sino que reúne todos los saberes, organizándolos de acuerdo con doce aspectos que identifican los objetivos de aprendizaje y que, por tanto, serán desarrollados en la sección siguiente (Apartado 5.4.3).

En cuanto al tiempo asignado al aprendizaje de las prácticas de expresión y comprensión oral, de lectura y escritura, los diseños anglosajones estipulan como mínimo una hora diaria en ambos ciclos del nivel primario. Asimismo, en el documento oficial de 2006 se especifica aún más el tiempo de trabajo y se establece una duración de entre dos y cuatro semanas para el desarrollo de cada una de las secuencias de aprendizaje determinadas (Cfr.DfES, 2006, p. 20).

Revisemos ahora las finalidades y los objetivos que pretenden alcanzarse con el aprendizaje de la lengua y de la literatura inglesa.

Objetivos de la educación literaria

Cuando se describen en el diseño anglosajón los modos en que la enseñanza del Inglés contribuye al aprendizaje a lo largo de la escolarización primaria, observamos que a partir de esta asignatura se busca como finalidad general promover el desarrollo integrado en los planos:

- *social*: a partir de la lectura y discusión de textos que presenten diversos aspectos sobre la relación entre los grupos humanos o sobre la vinculación entre el individuo y la sociedad, y a través de tareas de producción textual colaborativa, en las que los estudiantes puedan reconocer y tener en cuenta las necesidades de distintas audiencias y los efectos que pretenden lograr con cada uno de los discursos planificados y llevados a cabo.
- *cultural*: los aprendizajes sobre las variedades lingüísticas presentes en los textos posibilitan la observación y reflexión acerca de cómo el lenguaje se vincula con las diversas identidades culturales, nacionales y regionales. En este nivel se busca además invitar a los niños a conocer la herencia literaria y acompañarlos en la exploración y

consideración de los modos en que son representadas las culturas en los textos literarios.

- *espiritual*: a partir del ofrecimiento a los niños de la posibilidad de representar, analizar y reflexionar sobre sí mismos y sobre la vida de los demás mediante la discusión de ideas y textos y el uso de la dramatización.
- *moral*: en este nivel se busca que los estudiantes sean capaces de indagar en los valores y en los conflictos morales presentes en la literatura a través de la lectura, la discusión y el recurso a la dramatización de textos (Cfr.DfES, 1999, p. 8).

Entre los objetivos específicos del área enunciados en el *National Curriculum* hallamos los siguientes:

- el establecimiento de una comunicación ‘eficaz’ por parte de los niños, a partir del progreso en las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir.
- la formación de “lectores entusiastas y críticos” de textos de todo tipo⁵⁰.
- el desarrollo de una expresión creativa e imaginativa y la selección y adaptación de lo expresado a las diversas situaciones y a los efectos pretendidos.
- la comprensión de “cómo trabaja el lenguaje mediante la observación de los patrones, las estructuras y los principios” que rigen las diversas producciones abordadas (Cfr. 1999, p. 14).

En el ajuste curricular publicado en 2006 los objetivos anteriores se sintetizan en dos grandes líneas de progresión:

1. *Hablar y escuchar en diferentes contextos y de acuerdo con una amplia gama de propósitos,*

⁵⁰Se incluyen aquí en primer lugar textos literarios pertenecientes a los tres géneros clásicos, además de los textos mediáticos y de no-ficción.

2. *Leer y escribir con diversos fines en papel y en pantalla* (2006, p. 15)⁵¹.

La lectura es comprendida en este documento desde una dimensión doble, que enfatiza en el aprendizaje de la decodificación y de la comprensión como un “importante viaje desde ‘aprender a leer’ a ‘leer para aprender, por placer y con un propósito’ –transformarse en un lector desenvuelto con las habilidades para acceder, implicarse y disfrutar de una amplia gama de textos” (2006, p. 8). Aunque en esta cita parece subyacer una visión escalonada del proceso (primero decodificación y luego comprensión⁵², a diferencia de los programas franceses de 2002 en los que se enfatiza en la lectura comprensiva como una actividad plausible de ser desarrollada aún antes de la fase decodificativa), hallamos también en ella un objetivo claro: la formación de lectores. Y esta formación se bifurca en tres vías, que intentan promoverse desde el documento: la del acceso e interpretación de los textos, la de la implicación personal –que incluye, además de la dimensión afectiva, la capacidad para seleccionar y valorar las producciones abordadas– y la del placer asociado a la tarea

⁵¹Ambos objetivos se subdividen a su vez en doce aspectos, los cuales no serán presentados aquí sino en la sección correspondiente a los conocimientos literarios y la progresión de los aprendizajes (Apartado 5.4.3).

⁵²Camps y Colomer (1991) discrepan con este modo escalonado de concebir el proceso al señalar que:

el aprendizaje de la lecto-escritura no puede ser entendido como la mera adquisición de un código gráfico que se relaciona con un código acústico, sino que se trata del desarrollo de la capacidad de elaborar y utilizar la lengua escrita en las situaciones y para las funciones que cumple socialmente. Esto comporta la negación de la dicotomía escolar entre aprender a leer y leer para aprender, dicotomía que centra los aprendizajes previstos para los primeros niveles en la adquisición del código, para pasar a su utilización como vehículo de aprendizajes y conocimientos en los niveles siguientes. Bien al contrario, la escuela ha de partir de la idea de un sujeto que amplía sus posibilidades de expresión lingüística con la incorporación de un nuevo código de uso social, que aprende a elaborar y a encontrar el sentido de un texto tal y como ha visto que funcionaba socialmente ese tipo de comunicación. Y este es un proceso mental único, imposible de disociar en dos etapas –adquisición y utilización– ya que el aprendizaje del nuevo código es inseparable del aprendizaje de las finalidades para las cuales ha sido inventado y de la utilización que de él hace la sociedad (1991, p. 24).

de lectura.

Por consiguiente, si bien las finalidades enunciadas en los textos oficiales ingleses no se refieren única o exclusivamente al área de los aprendizajes literarios sino que adquieren un carácter más general, al desglosar los objetivos apuntados más arriba podríamos señalar los siguientes como metas a alcanzar en el área de literatura:

- el conocimiento del patrimonio literario anglosajón e internacional⁵³,
- la formación de lectores,
- el desarrollo de la lectura comprensiva⁵⁴,
- el disfrute y apreciación de los textos literarios,
- la producción creativa de los estudiantes,
- la promoción de una actitud crítica.

Veamos a continuación las maneras en que estos diseños parecen entender y presentar la literatura.

Concepción de la literatura

El currículum nacional de *Inglés*, desarrollado por el Departamento de Educación en 1999, ofrece solo un par de páginas en las que se explicitan las ideas sobre la lengua y la literatura que sostiene este diseño, a partir de un apartado dedicado a la importancia del Inglés como herramienta escolar y vital (DfES, 1999, p. 14) y de la presentación de algunas frases pronunciadas por escritores y profesores reconocidos en el medio sobre el valor e importancia de la lengua y de la literatura en la educación de los niños (Id., p. 15)⁵⁵.

⁵³Este punto será desarrollado en la sección referente al corpus (Apartado 5.5.3).

⁵⁴Tal como se presenta en los diseños anglosajones, la comprensión parece estar vinculada sobre todo a los aspectos lingüísticos, a los rasgos estructurales y de organización textual.

⁵⁵Cabe aclarar aquí que en el documento oficial anglosajón correspondiente al año 2006 no hallamos ninguna afirmación referida al modo de entender el fenómeno literario.

El apartado al que nos referimos define el Inglés como un “modo vital de comunicación”, lo que llevaría a situar esta programación dentro del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, perspectiva que puede descubrirse también a partir de la importancia otorgada en el diseño a las diversas formas, propósitos y audiencias a las que se dirigen los interlocutores o escritores según los contextos en los que la comunicación sea establecida.

Uno de los fragmentos escogidos, el de Benjamin Zephaniah, pone especial énfasis en la consideración de la lengua (el inglés, en este caso) como el centro de los demás aprendizajes, como la “herramienta más importante”, un “derecho” del que todo ciudadano debe hacer uso. Este derecho se hace extensivo también a la experiencia literaria que, en palabras de Lisa Jardine –otra de las autoras escogidas–, “te lleva a un viaje en búsqueda de respuestas a cuestiones cruciales de la vida que ni siquiera sabías que querías (o necesitabas) preguntar” (Ibid.). Descubrimos así que el hecho literario es presentado en este diseño como una forma de reflexión sobre el ser humano, sobre su vida y su relación con los otros.

No obstante, también es abordado desde una perspectiva cultural que concibe la literatura como un ‘reflejo’ de “la experiencia de la gente de muchos países y épocas” y caracteriza la producción literaria anglosajona como “rica y de gran influencia” (1999, p. 14) dentro del panorama mundial⁵⁶.

La idea de reflejo a partir de la que se define la literatura en este currículo puede ser entendida en su acepción de “representación”: desde esta perspectiva, la literatura se concibe como una representación de la experiencia humana a lo largo del tiempo y de los diversos espacios o contextos, experiencia que puede ser presentada de modo más o menos realista según la obra de que se trate.

No obstante, si nos remitimos a la noción de *mimesis* –concepto que está a la base del fenómeno literario y artístico en general y al que parece conducirnos la idea de representación– encontramos que, para Aristóteles, el arte no puede ser comprendido como una simple imitación de la vida ni puede ser entendido únicamente como otra manera de presentar la experiencia externa y sociohistórica de los sujetos, pues posee un rasgo

⁵⁶ Agradecemos a Brenda Bellorín por su orientación en relación con este aspecto.

fundamental y definitorio: la capacidad de ofrecernos un terreno ficcional en el que explorar otras posibilidades del ser. Ese territorio imaginario se construye gracias a lo que Wood denomina “persuasión’ mimética”, es decir, la habilidad del hacedor de arte para “convencernos de que eso podría haber ocurrido” (2009, p. 169), pero también gracias a la capacidad de los lectores de co-construir esas realidades, de abrirse a la posibilidad de pensar y de sentir “qué pasaría si...”. Desde esta perspectiva, la literatura no solo representaría lo que fue y es, sino también lo posible, lo no experimentado tal vez por ningún individuo, pero plausible de ser vivido.

Esta línea de pensamiento nos lleva a comprender de manera más amplia la idea de literatura como representación de la experiencia presentada por los diseños anglosajones, en la medida en que nos permite descubrir que la experiencia humana posee una dimensión simbólica y que el discurso literario apela también a esta al proponer a los lectores realidades nuevas que los lleven a pensar el mundo de manera distinta.

El uso de la fantasía, promovido por los diseños ingleses al prescribir la inclusión de textos “basados en mundos imaginarios y fantásticos” (1999, p. 14) puede colaborar en la reflexión sobre paisajes o formas de vida alternativas, así como las prácticas de dramatización –formas de ingreso a lo literario privilegiadas por este currículo–, en tanto posibilitan a los niños ocupar otro rol, explorar otras posibilidades, construir un mundo paralelo regido por la cláusula del “como si...”.

5.3.4. La literatura en los diseños de Quebec

Estructuración del área

Como hemos visto en el apartado relativo al análisis de la organización educativa de los distintos países (Apartado 5.2.4), el currículo quebequense establece cinco dominios de aprendizaje (*domaines d'apprentissage*), entre los que hallamos el ámbito de las *Lenguas*, el cual se estructura a su vez en tres espacios: *Francés, lengua de enseñanza*⁵⁷, *Inglés, lengua*

⁵⁷Chartrand y Falardeau (2008) critican el nuevo nombre puesto a la asignatura en estos currículos (antes llamada *Francés, lengua materna*), pues plantean que si en Quebec el francés es en la práctica cotidiana de los hablantes la primera lengua, la materia debería denominarse no *Francés, lengua de enseñanza* sino “Francés, lengua primera”, de acuerdo con la definición de esta última planteada por Simard (1997).

*segunda y Francés, acogida*⁵⁸.

El área de Francés como lengua de enseñanza organiza su programación a partir de cuatro competencias consideradas fundamentales:

1. Leer textos variados
2. Escribir textos variados
3. Comunicar oralmente
4. **Apreciar las obras literarias**⁵⁹.

Tal como descubrimos en el listado anterior (y a diferencia del programa anglosajón), aquí el abordaje de la literatura cuenta con un espacio propio dentro del área. Pero no solo eso, sino que en la “Presentación de la disciplina” se ubica la competencia literaria como centro de la asignatura, como “lugar de orquestación y síntesis” (MELS, 2006a, p. 73) de las competencias de lectura, escritura y comunicación oral, y se enfatiza en la interdependencia entre ellas.

En la versión inglesa, el dominio de las lenguas (*Languages*) está integrado por tres materias: *ELA. English Language Arts; Francés, lengua segunda y Francés, lengua segunda (inmersión)* (MELS, 2001b) y, en la primera de ellas, se estipulan cuatro grandes competencias a desarrollar:

1. Leer y escuchar textos literarios, populares e informativos
2. Escribir textos autoexpresivos, narrativos e informativos⁶⁰
3. Representar su literacidad en diferentes medios
4. Usar el lenguaje para comunicar y aprender.

⁵⁸Esta última recoge los lineamientos a seguir para el acercamiento a la lengua y a la cultura de la región por parte de los niños venidos de otros países que ingresan en el sistema educativo quebequense, los cuales son divididos en dos grupos: el de seis a ocho años y el de nueve a doce años.

⁵⁹La negrita es nuestra.

⁶⁰Las clasificaciones de los textos llevadas a cabo por este programa serán revisadas en la sección relativa al corpus escogido por cada uno de los *curricula* (Sección 5.5).

De acuerdo con el modo en el que están organizadas, en este programa se agrupan por un lado las competencias relativas a la recepción (Leer y escuchar) y, por otro, aquellas que se refieren a la producción textual, que estarían incluidas en la segunda y en la tercera (Escribir y Representar en otros medios). En la cuarta competencia se integran los aspectos del lenguaje vinculados al ámbito de la comunicación y del aprendizaje y se propone la reflexión sobre el desarrollo y los usos lingüísticos orales.

Si bien la lectura y la audición de textos literarios aparece en primer lugar en el marco de la competencia “receptiva”, como vemos, este currículo no cuenta con un bloque específico destinado a la literatura⁶¹. Esto podría deberse al hecho de que parece conformarse en este programa un espacio cultural más amplio en el que quedarían incluidas las producciones literarias así como también las ficciones audiovisuales, espacio ya demarcado desde el nombre mismo de la materia, que no aborda solo la lengua y la literatura sino las “artes del lenguaje”.

De esta manera, los textos pasan a ser entendidos en este diseño “como productos sociales y culturales” (2001a, p. 79)⁶², al igual que en el programa de *Francés, lengua de enseñanza*, donde términos como los de “texto” u “obra” parecen referirse no solamente a producciones de carácter escrito sino también oral o audiovisual, y cuya función es tanto cultural como comunicativa: “Un texto es una estructura integral que puede tomar una forma oral, escrita o visual. Es al mismo tiempo un referente cultural y una herramienta para desarrollar las competencias lingüísticas del estudiante” (MELS, 2006a, p. 116).

La lectura es comprendida así como un “proceso de construcción de significado en el cual el lector responde a los textos a la luz de su conocimiento y experiencia personal, social y cultural” (MELS, 2001a, p. 74), definición en la que se observa la opción de estos programas por las teorías de las respuestas lectoras y por los enfoques de tipo socio-cultural.

No obstante, si revisamos las bases sobre las que se organizan los saberes en ambos currículos, encontramos que más allá de las perspectivas mencionadas, predomina en los dos casos un punto de vista comunicativo-

⁶¹Sin embargo, el aprecio por “el valor de las obras literarias” (MELS, 2001a, p. 70) sí que se incluye –como veremos a continuación– entre los objetivos principales a alcanzar en la asignatura.

⁶²Esta definición del texto es recurrente, pues aparece también más adelante en el currículo (MELS, 2006a, p. 88).

funcional, que se manifiesta en:

- la importancia otorgada a los elementos relevantes de la situación comunicativa: propósito, destinatario, contexto de producción y recepción del texto, especialmente en el plano de la escritura;
- la clasificación de los textos leídos y escritos, ya que tanto el programa como el documento que lo acompaña encargado de estipular la progresión de los aprendizajes en la escuela primaria presentan una diferenciación de los textos de acuerdo a su estructura e intencionalidad comunicativa y los textos literarios son incluidos allí;
- el hecho de que los conocimientos y las estrategias de escritura parecen estar puestos al servicio de la comunicación con los posibles destinatarios. El tratamiento de estos aspectos es coherente con el enfoque adoptado, en la medida en que la gramática y la normativa son comprendidas desde una mirada que no apunta a la “corrección” en abstracto (como sí parece ser en el caso del currículo francés de 2008), sino a una facilitación de la comprensión por parte de los lectores a quienes se dirige la escritura, ya que se busca promover en las producciones escritas la “conciencia de sus lectores potenciales” y la “atención a las exigencias de la comunicación” (o de la situación comunicativa) (MELS, 2006a, p. 76).

Si analizamos los modos de abordar en estos programas tanto los textos como la lectura y la escritura encontramos así que ambos diseños parecen compartir el marco funcional y, más allá de las aspiraciones de índole cultural que presentan, la lengua y la literatura parecen ser entendidas desde una perspectiva instrumental, no tanto como objetos culturales sino como herramientas para el desarrollo de las competencias determinadas por el currículo (Cfr. Chartrand y Falardeau, 2008).

Con respecto al horario asignado al ámbito de las lenguas, en la grilla de materias propuesta por el informe *Réaffirmer l'école* (1997) se establece para la enseñanza de la lengua primera y de la literatura un espacio de 9 horas semanales en el primer ciclo y de 7 horas en el segundo y tercer ciclo de la educación primaria, lo que señala la importancia otorgada a este ámbito en los diseños quebequenses.

Esto nos lleva a una contradicción: por un lado, el espacio lingüístico y literario es considerado fundamental en estos programas y se vincula estrechamente con el progreso en el conocimiento cultural; pero, al mismo tiempo, la lengua y la literatura (así como también la cultura) son concebidas como meros instrumentos al servicio del aprendizaje competencial, lo que manifiesta una tensión evidente entre una perspectiva cultural y una mirada utilitaria sobre el aprendizaje.

Objetivos de la educación literaria

Los programas quebequenses tanto de *ELA* como de *Francés* establecen finalidades comunes en relación con la educación literaria, entre las que podemos mencionar:

- la adquisición del hábito de la lectura y la escritura y el desarrollo de lectores y escritores autónomos, que se manejen con soltura al abordar los diversos géneros⁶³ y que sepan “identificar [sus] preferencias e intereses” (MELS, 2006a, p. 84) de lectura.
- la comprensión de textos literarios a través de una lectura que los conduzca a “descubrir poco a poco las sutilezas” (Id., p. 72) del lenguaje para alcanzar así una “construcción de sentido” (MELS, 2001a, p. 74).
- la elaboración de una “red de referentes culturales” (MELS, 2006a, p. 84) que permita a los niños reconocer el patrimonio literario, descubrir a partir de este último “la riqueza y diversidad de la humanidad” y “adquirir y transmitir conocimiento cultural” (MELS, 2001a, p. 70).
- la apreciación de los textos literarios, la cual es una finalidad compartida también por ambos programas pero que se explicita asimismo en el currículo de *Francés, lengua de enseñanza* (MELS, 2006a, p. 73) y en el documento *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d’enseignement* (MELS, 2009) como una

⁶³Entre los objetivos presentes en el currículo de *ELA* se explicita la necesidad de formar lectores y escritores que manejen con fluidez los discursos tanto en soportes orales, como escritos y audiovisuales (Cfr. MELS, 2001a, p. 70).

competencia a desarrollar⁶⁴, como un proceso que lleva a la exploración de los diversos aspectos del texto y a la comunicación de las “reacciones” a esta tanto de forma oral como por escrito. Este proceso se construye a partir de tres componentes: la comprensión, la interpretación y la reacción, “y requiere igualmente una cierta distanciaci3n con el fin de permitir la expresi3n del juicio” (2009, p. 77). Los aspectos se1alados parecen responder a los elementos que caracterizan la lectura literaria de acuerdo con Dufays et al. (1996, 2005), en la medida en que ponen en juego tanto operaciones de tipo analítico, que llevarían a la “distanciaci3n”, como de índole subjetiva, ligadas a la diversidad de reacciones y que conducirían a una “participaci3n” de carácter afectivo por parte de los lectores (Cfr. Dufays, 2005). No obstante, podemos preguntarnos: ¿La comprensi3n e interpretaci3n entonces corresponderían aqu3, junto con las reacciones, al nivel afectivo? ¿Interpretar no supone tambi3n la capacidad de distanciarse para reflexionar sobre lo leído? Si bien es evidente el eco a los trabajos de este investigador, vemos que el “vaiv3n dialéctico” de Dufays (2005) no es conceptualizado como tal desde los documentos curriculares de Quebec, lo que puede prestar a confusi3n a los docentes y profesionales que no conozcan de primera mano esta propuesta.

- el ejercicio y desarrollo del juicio crítico, que es concebido en el currículo angl3fono como competencia transversal, pero tambi3n como objetivo espec3fico del área de *ELA* (2001a, p. 70). El programa de *Franc3s, lengua de ense1anza* plantea desde el segundo ciclo (es decir, a partir de los ocho a1os) la pr3ctica de juicios críticos sobre las obras y sobre las experiencias de lectura –entendida esta última en sentido amplio–, pr3cticas que para Chartrand y Falardeau parecen “muy exigentes, incluso inadaptadas a los lectores principiantes” (2008, p. 164)⁶⁵, hecho que los conduce a analizar la

⁶⁴Esta competencia es introducida por primera vez en los programas quebequenses de *Franc3s* y, aunque en el currículo de 2006 la “apreciaci3n” alude únicamente a los textos de literatura, en el documento de progresiones de 2009, así como en los programas de secundaria ya no parece tratarse de una competencia específicamente literaria, pues hace referencia a los procesos de lectura de los textos literarios pero tambi3n de los llamados “textos corrientes” (MELS, 2009, p. 67).

⁶⁵En el análisis que realizan de los programas quebequenses correspondientes a los distintos niveles educativos, estos autores se1alan asimismo que la propuesta curri-

concepción del estudiante sostenida desde los currículos y a descubrir la construcción de un perfil de “estudiante-tipo”, tal como el que describen los trabajos de didáctica y de psicología del aprendizaje, pero que no tiene en cuenta a los niños reales que pisan las aulas quebequenses.

Como vemos, en los diseños quebequenses, aunque se hace referencia en algunos momentos a la idea del placer –asociada en el programa de *Francés, lengua de enseñanza* a las prácticas de lectura (2006a, p. 74) y en el de *ELA* a las prácticas del lenguaje en general (2001a, p. 70)–, no se plantea como objetivo la promoción de experiencias de disfrute a partir de los textos literarios. Lo mismo sucede con el conocimiento de las convenciones literarias, que si bien se desarrolla en el apartado dedicado a los saberes del currículo de *Francés, lengua de enseñanza*, no aparece como un fin a alcanzar en la asignatura sino como un medio para realizar una lectura más aguzada.

Concepción de la literatura

Lenguaje y lectura son definidos en los *curricula* de *ELA* y de *Francés, lengua de enseñanza* de Quebec, pero no sucede lo mismo con la literatura en ninguno de los dos programas. Sin embargo, a partir de las referencias realizadas a los textos literarios y a las prácticas enmarcadas dentro del trabajo en este campo, podemos inferir la noción de literatura que se deriva de los documentos oficiales quebequenses.

Así, en el programa de *ELA* –si bien se señala ya en la denominación de la asignatura que se trata de un arte del lenguaje– no encontramos numerosas referencias a lo literario pero, cuando aparecen, lo hacen en general asociadas a la idea de “herencia” –como cuando se afirma que uno de los objetivos del trabajo en el área es que los niños puedan “desarrollar [...] una apreciación de su rica herencia literaria y cultural” (MELS, 2001a, p. 72)– y de “conocimiento cultural” (Id., p. 70). Esto lleva a construir una idea de la literatura como parte integrante del patrimonio cultural, que en algunos momentos parece ser destacada de entre las

cular para el nivel primario se caracteriza en términos generales por una exigencia mayor y por un nivel de expectativas más elevado que las del nivel secundario, lo que manifiesta a las claras la falta de articulación entre las diversas propuestas.

demás clases de textos por su capacidad de mostrar “la riqueza y diversidad de la humanidad” (Ibid.) y de poner en juego “valores históricos, culturales y sociales” que pueden ser confrontados con los del lector (Id., p. 79), pero que en otros pierde la especificidad otorgada en la consideración de todos los textos como patrimoniales y como productos de carácter social y cultural (Ibid.).

Por las alusiones realizadas a lo largo de este programa, la literatura parece ser concebida como un corpus de textos, pero no se dan mayores detalles sobre las particularidades de estos. Asimismo, en la mención de los que se incluyen dentro del grupo de los literarios hallamos textos de tipo poético, obras de teatro, diarios, revistas y narrativas de todo tipo, entre las que se incluyen “programas de televisión, películas, etc.” (Id., p. 77). Esta amplitud del corpus considerado como literario da cuenta –como veremos más adelante, al analizar la cuestión del corpus seleccionado (Apartado 5.5.4)– de un relativismo que parece marginalizar o dejar de lado las peculiaridades que distinguen a las obras de la literatura y ponen en un mismo plano y bajo una misma consideración textos diversos que, si bien pueden hacer uso de algunos de los recursos literarios, no corresponden a este campo.

En la programación de *Francés, lengua de enseñanza*, por el contrario, se equipara la literatura a las “obras de calidad” (2006a, p. 84), lo que podría dar cuenta –aunque no se explicita en este diseño– de un cierto reconocimiento de los textos a nivel institucional, criterio externo señalado y consensuado por la didáctica específica para definir la literatura (Cfr. Chartrand y Falardeau, 2008, p. 161)⁶⁶.

Como en el programa de *ELA*, aquí también la literatura es concebida como un corpus de textos, principalmente libros, aunque incluye asimismo otros soportes mediáticos como “la canción, las adaptaciones cinematográficas y los guiones televisivos o digitales” (MELS, 2006a, p. 84) que aluden o reescriben obras literarias. Así, aunque se incorporan también en estos diseños producciones no exclusivamente literarias, vemos que en todo momento se señala la vinculación que han de tener con los textos de literatura. Lo mismo sucede con las actividades culturales

⁶⁶De acuerdo con lo que señalan estos investigadores, el lenguaje estético como criterio interno para definir la literatura no parece una variable tenida en cuenta en este currículo, aunque sí hallamos alusiones a este tipo de lenguaje en el documento de progresión publicado en 2009.

propuestas, que han de estar ligadas a las obras leídas (Cfr. 2006, p. 85).

Pero del análisis de los documentos oficiales correspondientes a la región francesa de Quebec se desprende asimismo una noción de literatura comprendida como un espacio cultural, al que se alude a partir de diversas denominaciones: “universo literario”, “mundo del libro”, “mundo literario” (Id., p. 84), un ámbito que permite a los participantes vivir “experiencias literarias” (Id., p. 85) de diverso tipo. En este sentido, la literatura parece ser entendida como una práctica social, como una actividad cultural viva y dinámica en la sociedad y vinculada, además, al resto de las artes, especialmente de aquellas ligadas a la lengua. El “mundo literario” se inscribe así dentro del universo artístico-cultural y, desde los diseños propuestos, se pretende vincular las distintas prácticas en un intento de acercar a los estudiantes a diversas manifestaciones de la cultura que permitan establecer vinculaciones entre las obras artísticas y las literarias.

No obstante, estas aspiraciones culturales que emergen en los diseños y que buscan dar prioridad a los aprendizajes literarios chocan de plano con una visión de la literatura concebida como una clase de texto más dentro del resto, como la que parece manifestar la clasificación de los textos de acuerdo con su intención comunicativa y, sobre todo, con la subordinación del área al desarrollo de los aprendizajes competenciales de carácter transversal, lo cual lleva a pensar la literatura como una herramienta abordada en función de su utilidad para el desarrollo de las competencias. Esta tensión evidente conduce a la reflexión sobre el lugar de lo literario en nuestras sociedades y en nuestros sistemas educativos y lleva a la necesidad de intentar que “la enseñanza de la literatura [...] se apoye sobre concepciones disciplinares claramente asumidas” para evitar “el riesgo de instrumentalizar las actividades de aprendizaje en torno a los textos literarios” (Chartrand y Falardeau, 2008, p. 162-163).

5.3.5. Consideraciones generales sobre el lugar y definición de la literatura en los programas

Bases, estructura y tiempo destinado al área

El breve recorrido llevado a cabo nos permite trazar algunas líneas que parecen surgir a nivel general. En primer lugar, encontramos que predomina en la mayoría de los currículos un enfoque comunicativo-funcional, que en algunos programas parece más neto –como en los anglosajones de *ELA* y del *National Curriculum*–, pero al que se suma, en otros –como en los de *Francés, lengua de enseñanza* de Quebec o en los España y Cataluña–, la perspectiva sociocultural. La orientación comunicativa, sin embargo, no aparece como preeminente en los diseños galos que, en el caso de 2002, se encuadran en un marco sociocultural, mientras que en los de 2008 adoptan un punto de vista claramente normativo, que parece dejar de lado aspectos discursivos y pragmáticos de la comunicación.

En cuanto a la estructura del área, la mayor parte de los *curricula* presenta un bloque específico destinado a la literatura: en España este es llamado *Educación Literaria*, en Cataluña *dimensión literaria*, en el tercer ciclo o ciclo de profundización de los programas galos de 2002 se denomina *Literatura (decir, leer y escribir)*, y en los diseños quebequeses de Francés es nombrado como una competencia, la de *Apreciar las obras literarias*, lo que daría cuenta de la importancia mayor que parece otorgarse a esta práctica en los sistemas escolares de las últimas décadas, idea compartida por otros investigadores como Fraisse (2012b). Asimismo, en los dos últimos programas mencionados, los de Francia de 2002 y los de *Francés, lengua de enseñanza* de Quebec, la literatura constituye el eje sobre el que se estructura la materia⁶⁷, lo que nos permite afirmar que desde finales del siglo XX se observa

una tendencia manifiesta a reafirmar la importancia de las prácticas y de los aprendizajes ligados a la lectura en general y a la lectura de obras literarias completas en particular, y una voluntad de señalar y aumentar las exigencias en este

⁶⁷En los diseños españoles, en cambio, es “la educación lingüística [la que] ocupa un lugar preferente” (MEC, 2007, p. 31532) y, como hemos visto, la competencia literaria parece estar subsumida dentro de la competencia comunicativa.

dominio de la formación en francés. Una tendencia similar es también visible en los últimos programas de otros países y comunidades francófonas (Dezutter, 2005 citado en Dezutter et al., 2007, p. 84)⁶⁸.

Los documentos oficiales de Francia (2008) y de Inglaterra (1999), si bien no consideran la literatura como una línea a desarrollar de manera axial en el programa, incluyen los aprendizajes literarios como un apartado dentro del bloque de Lectura, mientras que en los diseños de *ELA* (2001a) no hallamos una sección específica asignada a los saberes y experiencias literarias pues, como ya su nombre lo indica, en este espacio se abordan las “artes del lenguaje” en general y no únicamente la literatura.

Con respecto al tiempo destinado al área de lengua y literatura, hallamos una gran fluctuación entre los distintos programas, los cuales oscilan entre un mínimo de cuatro y un máximo de ocho horas semanales dedicadas a la asignatura. Así, si comparamos los horarios estipulados para el último ciclo de la educación primaria, observamos que los *curricula* de las regiones francófonas cuentan con siete u ocho horas asignadas al área y son, por tanto, los que mayor tiempo dedican a esta materia, prácticamente el doble que los diseños españoles (entre cuatro y cinco horas), catalanes (cuatro horas) o anglosajones (cinco horas). Cabe destacar además, en este punto, que los documentos oficiales de la administración francesa de 2002 son los únicos que especifican el tiempo destinado a los aprendizajes literarios dentro del espacio curricular y asignan a estos saberes una carga de entre cuatro horas y media y cinco horas y media por semana, lo que manifiesta a las claras la prioridad –no solo discursiva– otorgada a esta praxis.

Objetivos de la educación literaria

Los documentos curriculares analizados sientan una base común de trabajo para el área, que gira en torno al desarrollo de las cuatro competencias consideradas fundamentales: escuchar, hablar, leer y escribir. Pero si nos centramos en las finalidades a alcanzar mediante los aprendi-

⁶⁸Como podemos ver, la época en la que Dezutter afirma esto es anterior a la aparición de los programas franceses de 2008, que podrían ser considerados como la excepción a la regla.

zajes y prácticas literarias, descubrimos algunas metas comunes a todos los programas (Véase Cuadro 5.2), entre las que podemos mencionar:

- *el desarrollo de hábitos de lectura* (como espacio que parece más importante dentro del área, en la medida en que la literatura es asociada sobre todo a la actividad de lectura) pero también de escritura, pues este último tipo de prácticas va cobrando en los distintos programas una importancia cada vez mayor. Desde todas las administraciones se busca promover la autonomía y asiduidad en las prácticas lectoras y escritoras de los niños, con el fin de que puedan moverse con confianza en el ámbito literario, ser capaces de manifestar sus preferencias, de escoger sus propias lecturas y de llevar a cabo producciones creativas. No obstante, hallamos aquí dos programas que no se pliegan del todo a este objetivo: en primer lugar, el diseño hispánico, el cual parece ser el único que si bien alude entre sus objetivos a la práctica de la escritura, no plantea el desarrollo de esta como un hábito y, en segundo lugar, el documento francés de 2008 que, aunque señala en sus primeras páginas el necesario fomento de la autonomía en este tipo de prácticas, no parece hacerse eco de esta afirmación en la elección de los métodos y de los saberes que se proponen para los centros educativos.
- *el progreso en el aprendizaje de la lectura y comprensión de los textos literarios*, finalidad compartida por los diversos programas aunque luego la idea de comprensión sea entendida de diferentes formas según los diseños. Así, mientras el currículo galo de 2008 y el anglosajón presentan la comprensión ligada sobre todo a los niveles lingüístico y de estructura textual y parecen definir el proceso como una sucesión de fases escalonadas que parte de la decodificación para llegar a la comprensión, los restantes programas defienden una idea más amplia de la comprensión, entendida como “construcción de sentido” (MELS, 2001a, p. 74) que se apoya sobre los recursos textuales pero que pone en juego también los saberes y estrategias de los sujetos. En cuanto a las diferencias que descubrimos entre los *curricula* respecto de este objetivo hemos de señalar que en los documentos españoles no se habla en realidad de “progreso” o de “aprendizaje”, sino de “acercamiento” a la lectura y comprensión de la literatura. Los diseños franceses de 2002, por el contrario,

reniegan de las propuestas cuyo único fin es la sensibilización y acentúan en la necesidad de ofrecer a los niños una “verdadera enseñanza” (MEN, 2002, p. 13) de lo literario.

- el *conocimiento del patrimonio literario*; objetivo en torno al cual también hallamos gradaciones visibles de forma clara entre los programas, pues mientras las administraciones de España y Cataluña pretenden únicamente “*aproximarse*”⁶⁹ a las obras de la tradición literaria” (MEC, 2007, p. 31534; DEGC, 2009, p. 39), los documentos anglosajones (el *National Curriculum* y el *ELA* quebequense) enfatizan en la adquisición de conocimiento sobre el patrimonio literario. Los diseños correspondientes a los países francófonos, por su parte, van un paso más allá al plantear como objetivo no solo el conocimiento patrimonial sino la construcción y establecimiento de una cultura literaria compartida, aunque en algunos programas, como el francés de 2008, esta voluntad parezca quedar relegada al plano discursivo, pues luego no se plantea de manera decidida en el desarrollo del programa.

Entre los propósitos compartidos no por todos, pero sí por la mayoría de las administraciones encontramos:

- la *valoración de la literatura*, objetivo de índole actitudinal en la mayor parte de los casos, aunque en el currículo de *Francés, lengua de enseñanza* y en el documento de progresión de Quebec adquiere un carácter procedimental, pues –como hemos visto– se manifiesta como un proceso de apreciación de las obras literarias, como una competencia a ser desarrollada en la materia. A excepción del diseño galo de 2008, los demás programas plantean entre sus fines el aprecio por los textos literarios, aunque estos son entendidos en muchos casos en un sentido amplio, que engloba los libros y soportes escritos pero también soportes orales, digitales y mediáticos, aspecto que retomaremos al analizar el corpus presentado por cada uno de los diseños (Sección 5.5).
- la *promoción de experiencias placenteras vinculadas con la literatura*; sin embargo, descubrimos también en este punto matices entre

⁶⁹La cursiva es nuestra.

las diferentes administraciones, puesto que algunas de ellas –como la anglosajona– aluden al disfrute de los textos literarios pero no realizan precisiones al respecto, mientras que otras –como las de España, Cataluña o Francia (2008)– presentan una idea de placer más restringida, limitada al plano de la lectura individual, en oposición a una concepción más amplia defendida por los diseños galos de 2002, que integra múltiples clases de disfrute: individual y compartido; de lectura, escritura, audición, memoria o recuerdo de la literatura⁷⁰.

- el *desarrollo del sentido crítico*, ya que la mayor parte de los diseños sostiene la necesidad de fomentar una actitud reflexiva ante la lectura, que permita a los niños tomar distancia, desnaturalizar los discursos y cuestionar lo dicho en estos, buscando indicios y recovecos que abran paso a una lectura más aguzada de los textos, pero también de sí mismos y del entorno que los rodea. Son los programas franceses de 2002 los que mejor explicitan esta idea al señalar los aspectos comprendidos en la noción de “postura interpretativa” (MJENR, 2003, p. 28), actitud defendida abiertamente por estos diseños y que puede ser promovida a partir de las prácticas de lectura literaria.

Por último, el *conocimiento de las convenciones literarias* se establece como finalidad solo en los documentos españoles y catalanes, en los que –además– aparece de forma recurrente a lo largo de los programas. En el resto de los diseños, en cambio, este tipo de conocimiento parece presentarse más como un medio que como un fin de la enseñanza de la literatura.

Concepción de la literatura

El análisis llevado a cabo sobre los modos de presentar lo literario en los *curricula* seleccionados conduce hacia una primera y asombrosa observación: el hecho de que *en la mayoría de los programas no se define*

⁷⁰Con respecto a los *curricula* quebequenses, cabe aclarar que si bien se hace referencia al placer en ambos documentos, este no es mencionado como un fin a alcanzar en la materia.

de manera explícita lo que se entiende por literatura. Sorprende comprobar, como afirman Chartrand y Falardeau a propósito del currículo quebequense, “el carácter aproximativo de las nociones sobre las que se apoya” (2008, p. 166) cada uno de los programas, pero especialmente la vaguedad y la falta de rigor en la referencia al objeto de estudio literario. Más allá de la breve referencia a la función de la literatura hecha por los diseños anglosajones (los cuales plantean que la tarea de la literatura es reflejar la experiencia humana), ninguno de los documentos, a excepción de los franceses de 2002⁷¹, expone de forma clara qué idea de literatura sostiene y promueve para guiar a los docentes en su labor.

No obstante, las alusiones realizadas a lo largo de los currículos posibilitan la construcción de un panorama donde la literatura es comprendida, en términos generales (y especialmente en los diseños de los países francófonos), desde una concepción patrimonial, como un *corpus de textos representativos de la cultura* en la que están inmersos los sujetos. Asombra comprobar, sin embargo, en varios diseños –como el de *ELA*, por ejemplo– que esta idea de herencia y de apropiación de textos significativos se desdibuja al considerar a todos los textos como patrimoniales, en una actitud relativista que parece perder de vista la potencialidad y singularidad de los textos literarios.

Además de la perspectiva patrimonial, es visible también en los programas (sobre todo en los galos y quebequenses) una noción de la literatura como *construcción del lenguaje*⁷², a la que se suma, en la mayoría de los casos, la idea de literatura como *práctica sociocultural*. La literatura es entendida, así, como un “ámbito social” (MEC, 2007, p. 31533) de comunicación y como una actividad cultural compartida por los sujetos. La mayor parte de los diseños presenta entonces la *literatura ubicada en un punto de intersección entre la competencia cultural y la competencia comunicativa*, lo cual corrobora los hallazgos realizados por Pieper et al. (2007) a propósito del análisis comparativo de otros *curricula*. En los diseños españoles, catalanes y quebequenses se observa con claridad este

⁷¹Como hemos visto en el apartado correspondiente a estos diseños (Apartado 5.3.2), los documentos de aplicación de la administración francesa de 2002 desarrollan ampliamente este concepto y lo van construyendo en múltiples niveles de análisis.

⁷²Pese a lo enunciado en su Preámbulo, en los diseños galos de 2008 la literatura parece reducirse básicamente a los aspectos lingüísticos, lo que se infiere de la relevancia que adquieren en el desarrollo de este programa los conocimientos gramaticales y léxicos en desmedro de muchos otros aspectos.

doble eje pero, al mismo tiempo, parece crearse una tensión entre los aspectos comunicativos y culturales, tensión en la que los primeros parecen finalmente ganar el pulso.

De esta manera, aunque en casi todos los programas percibimos un discurso cultural sobre la literatura, vemos que predomina en la mayoría de ellos una mirada comunicativa sobre el fenómeno literario, mirada que en ocasiones, parece concebir los textos literarios como meros instrumentos al servicio del aprendizaje de las competencias. En este sentido, la presentación en los diseños españoles y catalanes del conocimiento de las convenciones del lenguaje literario como uno de los propósitos fundamentales del aprendizaje de la literatura, nos lleva a descubrir una cierta confusión entre medios y fines, que conduce –como sostiene Todorov (2007, p. 25)– a invertir el orden de prioridad de los factores. El predominio de la perspectiva comunicativa en la educación literaria (y artística en general) conlleva el peligro –como lo han señalado ya Nussbaum (2011) o Fraisse (2012b), entre otro – de caer en el utilitarismo y de subordinar nuevamente el aprendizaje de la literatura a otros aspectos (en este caso, los comunicativos) dejando, así, en segundo plano su potencial capacidad para la reflexión humana o para el disfrute estético.

Sin embargo, a diferencia del resto de los programas, los diseños galos de 2002 no enfatizan en el plano comunicativo sino que privilegian una mirada cultural, a partir de la cual la literatura es comprendida como un sistema en relación con otros, como una de las praxis fundantes de la sociedad, que ofrece a los niños la posibilidad de tejerse en la trama cultural, de apropiarse de manera dialogada y colectiva de referencias y de afinar la mirada y el oído para entender y cuestionar lo que los rodea.

Objetivos Currículos	Desarrollar hábitos de		Favorecer experiencias placenteras con la literatura	Aprender a leer y a comprender textos literarios	Conocer el patrimonio literario	Conocer las convenciones literarias	Valorar la literatura	Desarrollar el sentido crítico
	Lectura	Escritura						
España	x		x	x	x	x	x	
Cataluña	x	x	x	x	x	x	x	x
Francia 2002	x	x	x	x	x		x	x
Francia 2008	x*	x	x	x	x			
Inglaterra	x	x	x	x	x		x	x
Quebec Francés	x	x		x	x		x	x
Quebec Inglés	x	x		x	x		x	x

Cuadro 5.2: Objetivos de la educación primaria en los distintos programas.

*Las cruces que poseen un tamaño menor en los cuadros sirven para indicar que, aunque los aspectos señalados aparecen en el currículo en cuestión, su lugar es minoritario en relación con el resto de los diseños.

5.4. Los conocimientos y la progresión de los aprendizajes literarios

Abordar los conocimientos literarios implica adentrarse en un campo complejo pues, como sabemos, el aprendizaje de la literatura incluye en su seno saberes de muy diverso tipo, que contribuyen de manera conjunta a la construcción de lo que se denomina “competencia literaria”.

Aunque somos conscientes de que el concepto de competencia

engloba todos los aspectos que durante mucho tiempo se han considerado por separado en la enseñanza (conceptos, procedimientos y actitudes) y agrega un nuevo elemento decisivo y diferenciador: la necesidad de movilizar o aplicar los saberes de manera eficaz en un contexto concreto (Durban, 2010, p. 65),

y reconocemos la estrecha interrelación existente entre las diferentes facetas del hecho literario, hemos decidido realizar aquí un desglose de los contenidos en saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, pues consideramos que este *modus operandi* nos permitirá establecer una pormenorización de los distintos conocimientos desplegados en los *currícula*.

A partir de la clasificación mencionada, en este apartado nos proponemos describir y analizar qué saberes literarios predominan en cada uno de los diseños, cuáles son apuntados pero luego no se concretan y cuáles de ellos no adquieren tanta relevancia en los currículos seleccionados.

Revisaremos asimismo si se planifica o no en cada caso la progresión de los aprendizajes literarios, es decir, si se establecen niveles de avance en el desarrollo de la competencia literaria y, hacia el final de la sección, intentaremos apuntar la orientación que parecen seguir los distintos programas y las similitudes y diferencias que hallamos entre ellos en relación con los conocimientos literarios.

5.4.1. Los conocimientos literarios en los diseños de España y Cataluña

Los saberes literarios presentes en el programa hispánico

Como hemos visto en los apartados anteriores, el currículo español se adscribe a la perspectiva educativa basada en las competencias, comprende la lengua desde un enfoque comunicativo y entiende la competencia literaria como subsumida dentro de la competencia comunicativa, aunque reconoce asimismo el carácter cultural de los textos literarios.

En el marco de esta perspectiva, los contenidos se organizan por ciclos y dentro de estos, en distintos bloques. Los saberes son enunciados como competencias a alcanzar, aunque en la presentación del bloque referido a la educación literaria se hace referencia a la adquisición de “conocimiento” y “a la aplicación de informaciones”. En este resumen se afirma que:

Los contenidos de este bloque se refieren, por una parte, al conocimiento de las convenciones literarias básicas, especialmente relacionadas con la poesía y la narración, y, por otra, a la aplicación de informaciones acerca del contexto lingüístico, histórico y cultural en el que las obras literarias se han producido, en la medida en que estos datos sean significativos para la interpretación del texto y de acuerdo con las expectativas de un lector de esta etapa escolar⁷³ (MEC, 2006b, p. 43083; MEC, 2007, p. 31533).

A partir de esta síntesis, vemos que entre los principales saberes expuestos en la introducción a la *Lengua castellana y literatura* del ciclo primario se halla el aprendizaje de “las convenciones literarias básicas, especialmente relacionadas con la poesía y la narración” y la utilización de conocimientos sobre el contexto de producción de los textos literarios.

Sin embargo, al analizar las secciones correspondientes al desarrollo de los contenidos en los tres ciclos (y en especial, en el tercero), encontramos

⁷³Pese a que se señala la relevancia de los conocimientos relativos al contexto de producción de las obras, en la última parte del fragmento queda clara la intención de distanciarse de la perspectiva historicista al subrayar la significatividad que han de tener estos saberes en relación con el proceso interpretativo.

que ambos saberes se encuentran muy poco especificados o se abordan de manera confusa en el currículo.

Si bien la alusión a las convenciones literarias es recurrente a lo largo del programa, pues se manifiesta de forma repetida la necesidad de que los estudiantes conozcan las “características propias y convenciones específicas” (MEC, 2007, p. 31533) de la literatura⁷⁴, no hallamos en las planificaciones ministeriales definición alguna ni clasificación de estas convenciones y, además, la distribución de los saberes incluidos en estas últimas no es estable a lo largo de los diseños, ya que en algunos lugares se incluyen elementos que en otros sitios parecen dejarse fuera. Al apuntar los contenidos correspondientes al tercer ciclo, por ejemplo, se señalan dentro de las convenciones literarias los géneros y las figuras retóricas, y se enuncian aparte (no como convenciones) los “temas y motivos recurrentes” (Id., p. 31540) de las obras leídas, “temas” que, por el contrario, sí son incorporados dentro de estas convenciones en el apartado relativo a los criterios de evaluación (Cfr. Id., p. 31542). ¿Cómo pueden entonces los docentes guiar a los niños para que puedan “iniciarse en los conocimientos de las convenciones específicas” (MEC, 2006b, p. 43084) si el currículo no las define ni las organiza?

La búsqueda y análisis de los saberes incluidos bajo la denominación “convenciones literarias” arroja conocimientos que se refieren a los géneros poético –ritmo, pronunciación, entonación y figuras retóricas– y narrativo –“estructura narrativa simple”–, aunque en los criterios de evaluación se hace también alusión a la “rima, la medida”, y a los “elementos del relato literario” (2007, p. 31542). Sorprende así descubrir que hay cuestiones que aparecen entre los criterios de evaluación pero que no han sido abordadas anteriormente como parte de los contenidos propuestos. ¿Cómo evaluar entonces algo que no se ha enseñado? En este análisis de los saberes incluidos, descubrimos asimismo que, pese a que en los objetivos se hace hincapié en la diversidad de géneros, en el desarrollo del programa no parece brindarse atención a este punto (Cfr. 2006b, p. 43084), pues no son mencionados los diversos subgéneros narrativos (como el álbum o el cómic, por ejemplo) y se echan en falta saberes referidos al texto dramático, que es sin duda uno de los grandes olvidados del currículo. Afirmamos esto porque la lectura de textos teatrales se postula

⁷⁴La idea de “convenciones específicas” puede hallarse en las páginas 31533, 31534, 31536 y 31539 del programa.

únicamente para el tercer ciclo y, además, a diferencia de la poesía o de la narración, solo se plantea su lectura y dramatización, y no su escritura o la posibilidad de reflexión sobre sus características particulares.

Con respecto a los saberes relativos al contexto de producción de las lecturas, observamos que más allá de la presentación, estos prácticamente no son mencionados en el programa, a excepción de un párrafo en el apartado de “La reflexión sobre la lengua” en el que se plantea a los docentes la necesidad de ayudar a los estudiantes “a utilizar los indicios contextuales para interpretar el texto, situándolo en el contexto de producción (real o de ficción) y en las finalidades de la comunicación” (Id., p. 31545). En esta última cita asombra encontrar una referencia (una de las pocas a lo largo de todo el currículo) a los planos de realidad y ficción, pero nos preguntamos cómo podrán los niños reconocer y diferenciar ambos contextos si el aprendizaje de las relaciones (y juegos) entre realidad y ficción no es programado desde los contenidos⁷⁵ y si no se plantea en estos últimos el tratamiento de nociones tan centrales como la de narrador o yo poético, que parecen ser soslayadas en estos diseños.

Es evidente asimismo la ausencia de referencias a los procesos de circulación y de recepción de las obras, pues no se plantean en los contenidos cuestiones relativas al mundo editorial, al mercado y a los diferentes espacios de distribución de la literatura⁷⁶, pese a que se trata de un aprendizaje en el que los niños pueden poner en juego sus saberes previos sobre el libro como un objeto social y físico. En este sentido, tampoco se alude en el currículo español a los aspectos materiales de los textos literarios ni se hace referencia al importante rol que adquieren las imágenes en la literatura infantil y juvenil (y especialmente en la contemporánea), o a las relaciones que se establecen entre los diversos lenguajes en la construcción de un texto literario, pese a que se señala la importancia de abordar la lectura en diferentes soportes⁷⁷.

⁷⁵Pese a la poca relevancia que adquiere en estos documentos, las investigaciones llevadas a cabo con lectores de finales de primaria e inicios de secundaria señalan que la distinción y puntos de cruce entre realidad y ficción constituye una clave de lectura importante para muchos niños que, en las instancias de lectura compartida, realizan alusiones y reflexiones interesantes sobre este aspecto (Fittipaldi, 2008).

⁷⁶A excepción de la biblioteca, espacio que sí es tenido en cuenta en los programas y cuya mención será retomada más adelante.

⁷⁷En el bloque dos, referido a la lectura y escritura, se hace referencia a los aspectos paratextuales, pero estos parecen referirse más que nada a los textos de carácter

Entre los contenidos hallamos también la mención al conocimiento de “textos literarios de la tradición oral y de la literatura infantil” (2007, p. 31536), que corresponde al plano de los saberes culturales y patrimoniales, aunque no aquellos saberes relativos al trabajo sobre las marcas lingüísticas o dispositivos de enunciación que colaboran en la construcción de sentido de esos textos. Si bien en el bloque correspondiente al conocimiento de la lengua se plantea “la comparación y transformación de enunciados mediante inserción, supresión, cambio de orden, segmentación y recomposición”, se afirma que estos procedimientos se realizan solo “para juzgar la gramaticalidad de los resultados y facilitar el desarrollo de los conceptos lingüísticos y del metalenguaje” (Id., p. 31541). De esta manera, el trabajo sobre el lenguaje parece entenderse desde los contenidos como una actividad meramente gramatical, pues no se plantean cuestiones ideológicas asociadas a esos cambios o modificaciones que pueden sucederse a través del tiempo (y por diversos propósitos) en los textos literarios, ni se tiene en cuenta que los procedimientos escogidos y el modo de utilizar los diversos lenguajes dan cuenta de un proyecto global a nivel semántico, aunque más adelante, en los criterios de evaluación sí se pretenda valorar la reflexión “crítica” que realizan los niños “sobre el contenido del texto”, sobre “su estructura, el uso del lenguaje, los recursos literarios, o el punto de vista y el oficio del autor” (Id., p. 31542)⁷⁸.

Se proyecta asimismo la incorporación progresiva de un metalenguaje, pero este está referido únicamente al trabajo con las “unidades del sistema lingüístico” (2006b, p. 43083) y no a los aprendizajes literarios. Corroboramos esto en los criterios de evaluación, donde se manifiesta claramente que se valorará la capacidad de “comprender y utilizar la terminología gramatical y lingüística elemental, en las actividades relacionadas con la comprensión y producción de textos” (2007, p. 31536) y se ofrece una lista detallada de los vocablos que los estudiantes han de utilizar hacia el final de la escuela primaria (Id, p. 31541). Es decir, desde la programación ministerial española se propone el aprendizaje por parte de los niños de términos tales como “sílabas”, “nombre común y nombre propio”, pero no se promueve que hagan lo mismo con las denomina-

informativo y no se hace mención aquí a sus posibles funciones en la literatura.

⁷⁸Esto último nos conduce a pensar que los saberes parecen estar más desarrollados en el espacio reservado a los criterios de evaluación que en el ámbito mismo de los contenidos.

ciones literarias. Esto nos lleva a preguntarnos sobre las razones de esta disparidad: ¿acaso para aprender a hablar, a escuchar y a escribir sobre la literatura no es necesario pasar del nivel intuitivo y adquirir un vocabulario que nos permita precisar y definir con mayor claridad nuestras ideas sobre los textos?

En cuanto a los procedimientos, cabe aclarar que estos constituyen el núcleo del programa. Como se afirma en los documentos hispánicos:

el eje de la educación lingüística en este currículo son los procedimientos encaminados al desarrollo de habilidades de expresión y comprensión oral y escrita, en contextos sociales significativos, como el ámbito de la comunicación literaria, teniendo en cuenta que un proceso de alfabetización cultural es siempre de larga duración (MEC, 2006b, p. 43083; MEC, 2007, p. 31533).

Entre los procedimientos relativos a los aprendizajes literarios se subraya en los diseños el saber comprender y valorar las obras, el saber decir la literatura a través de prácticas como la lectura en voz alta, el recitado o la dramatización, y el saber “recrear” y “componer” textos literarios cuyo fin es, de acuerdo con este programa, la comunicación de sentimientos y estados de ánimo. Como veremos en el apartado correspondiente a los acercamientos a la literatura propuestos por el currículo español (Apartado 5.6.1), en los contenidos del bloque literario no se menciona en ningún momento el término “escritura” sino que se habla de “recreación y reescritura” (en el primer ciclo) y “recreación y composición” (en el segundo y en el tercero). Asimismo, vemos cómo la escritura es planteada la mayor parte del tiempo desde una perspectiva afectiva, ya que son muy escasas las referencias a esta competencia desde un punto de vista más experimental, como podrían ser los juegos lingüísticos, por ejemplo, mencionados solo dos veces en el texto (Cfr. 2007, p. 31533 y 31536) y ninguna de ellas dentro de los contenidos puesto que, en el primer caso, la alusión se realiza en la introducción a la asignatura, mientras que en el segundo, la referencia se hace en los criterios de evaluación del primer ciclo, lo que llevaría a reforzar la idea de que pretenden evaluarse desde el currículo competencias que no han sido enseñadas. Lo mismo sucede con ciertas estrategias de lectura, como la anticipación o la inferencia, que son incluidas entre los criterios de evaluación pero que no aparecen en

el desarrollo de los contenidos ¿O son los docentes quienes deben inferir estas estrategias, darlas por supuestas en la sola mención a la lectura guiada?

Si bien se hace referencia a las lecturas colectivas, no se explicita en el programa una voluntad clara de construir comunidades interpretativas y, como hemos mencionado más arriba, las experiencias en torno a la lectura de textos literarios se comparten recién en el último ciclo, con el ingreso de la denominada “lectura comentada”. Sin embargo, sí se incluye entre los aprendizajes el saber utilizar la biblioteca, uno de los espacios más importantes de conocimiento y socialización de la literatura, pero parece enfatizarse más en la indagación de su funcionamiento interno que en su función social como institución que ofrece espacios de intercambio de experiencias literarias y culturales en general, aunque sí se alude entre los contenidos a la “participación en las actividades de lectura en las bibliotecas” (Id, p. 31539).

Llama la atención además que desde la introducción al currículo se plantea constantemente la necesidad de integrar, de poner en relación los saberes, pero en los procedimientos propuestos para el aprendizaje literario no se percibe claramente este objetivo, pues –a diferencia del programa francés de 2002– en los diseños españoles no se explicita la necesidad de establecer vinculaciones y diálogos entre las lecturas realizadas, más allá de la comparación temática entre los textos.

Con respecto al plano actitudinal, descubrimos que se enfatiza desde estos programas en la adquisición de “una actitud positiva hacia la lectura” (2007, p. 31542) y de aprecio por las obras literarias. Se hace referencia también a la capacidad de “disfrute personal” (2006b, p. 43088) de la literatura y al “desarrollo de la autonomía lectora, de la capacidad de elección de temas y textos y de expresión de las preferencias personales” (Ibid.), aspectos muy importantes para lograr la implicación personal con la literatura y la consolidación del hábito lector.

La progresión de los aprendizajes en el currículo español

En cuanto a la programación de los niveles de avance en el aprendizaje, en líneas generales no observamos lineamientos claros que indiquen progresión en las competencias literarias, pues estas son enunciadas de

forma prácticamente idéntica, especialmente en los dos últimos ciclos. Un ejemplo de ello podría ser la “Comprensión, memorización y recitado de poemas con el ritmo, la pronunciación y la entonación adecuados”, que aparece de manera igual en los tres ciclos (MEC, 2006b, p. 43085, 43086 y 43089) y sobre la que en los criterios de evaluación se especifica que ha de evaluarse “la identificación de ideas principales de algunos poemas” (2007, p. 31542). ¿Pero qué se entiende por “ideas principales” en un poema? ¿Es este el vocabulario más adecuado para referirse a un texto de naturaleza simbólica como lo es la poesía? Asimismo, la escucha de textos literarios aparece únicamente en el primer ciclo, lo que nos conduce a cuestionar cómo los niños aprenden a recitar si solo han oído lecturas y recitados poéticos en los dos primeros años de escolaridad obligatoria.

Sin embargo, en algunos puntos la progresión establecida se hace más notoria, como podría ser el caso de las bibliotecas, pues mientras en el primer ciclo se prescribe el uso de la biblioteca del aula y del centro, en el segundo se plantea el conocimiento de cómo funciona la del centro, mientras que en el tercero se propone el uso de esta última y de otras bibliotecas de carácter virtual. Vemos entonces cómo entre el primer y el segundo ciclo se proyecta el paso desde la utilización hacia el aprendizaje sobre el funcionamiento de esta institución educativa, mientras que en el tercero, se abre el espectro hacia otras bibliotecas ajenas al ámbito escolar inmediato. No obstante, aquí también descubrimos que la biblioteca de aula parece ser considerada un reducto para los lectores más pequeños, pues solo es enunciada entre los contenidos del primer ciclo. Esto plantea algunos interrogantes sobre la idea de progresión sostenida desde el programa, que en algunos aspectos parece ir dejando atrás cuestiones fundamentales (como la escucha de textos literarios o la utilización de la biblioteca del aula) o parece ubicar solo como novedades del tercer ciclo prácticas (como la “lectura comentada” y la “lectura dramatizada”) que deberían formar parte de todos los estadios de la educación primaria.

Si analizamos el discurso curricular hispánico, encontramos que en este predominan las alusiones a la necesidad de proponer textos simples y “cuestiones sencillas” (Id., p. 31536), lo que parece limitar la educación literaria a un aprendizaje de tipo básico (Cfr. Eisner, 1987) en el que conceptos tan importantes como el de “narrador” o cuestiones fundamentales como los puntos de vista, la polifonía textual, la presencia de elipsis o silencios planteados por el texto, y muchos otros son dejados de lado en

el programa. Si bien celebramos la importancia que se otorga desde estos diseños al plano afectivo de la literatura y al fomento del hábito lector, nos preguntamos cómo avanzarán los estudiantes (y cómo proyectarán su enseñanza los docentes) ante la ausencia de precisiones en relación con los aprendizajes referentes al plano de la literatura. ¿Cómo podrán entonces los niños enfrentarse con las complejas (y por ello interesantes) propuestas de la literatura para niños clásica y de la actualidad? ¿Cómo podrán entrar al instituto y abordar con competencia literaria los textos de este tipo si no llevan en la mochila más que planteos “sencillos” y lecturas (ni siquiera relecturas, pues tampoco se nombra este procedimiento) que no guardan mayores relaciones entre sí?

Coincidimos con Tauveron (2002) en la convicción de que no puede simplificarse el aprendizaje literario, pues si rehuimos de la complejidad intrínseca a la literatura no podremos construir sobre bases sólidas, ni podremos mostrar a los aprendices de lectores con qué dificultades han de enfrentarse ni capacitarlos para hacerlo, o ayudarles a buscar y a elaborar herramientas que posibiliten la apertura y construcción personal y social de sentidos.

Los saberes literarios estipulados por la administración catalana

El documento propuesto por la administración catalana organiza los contenidos del área por ciclos y, dentro de estos, por dimensiones, entre las que hallamos la comunicativa, la plurilingüe e intercultural, y la literaria⁷⁹. En esta última se enuncian los aprendizajes que han de construir los estudiantes en relación con el campo de la literatura, aprendizajes que se dirigen, sobre todo, a la comprensión y producción de textos literarios y audiovisuales.

Descubrimos así cómo en este currículo el espectro de textos a leer, analizar y producir se amplía hasta abarcar no únicamente obras de literatura sino también textos audiovisuales, aunque –a diferencia de otros programas– aquí no se precisa que estos hayan de estar vinculados con el sistema literario (como podría ser, por ejemplo, la literatura en pantalla o las adaptaciones cinematográficas, televisivas o digitales de clásicos

⁷⁹Además de los saberes correspondientes a cada una de las dimensiones en las que se divide el área, en un recuadro ubicado más abajo de estas se consignan los “contenidos comunes con otras áreas” (DEGC, 2009, p. 42, 51 y 63).

literarios).

Los textos audiovisuales se señalan como idóneos para la comprensión de las relaciones y diferencias entre los planos de la realidad y de la representación⁸⁰, pero no encontramos en estos programas alusiones que propongan el aprendizaje de estos ámbitos a partir de la literatura, si bien la ficción literaria infantil y juvenil contemporánea ofrece muy buenos ejemplos para la reflexión sobre las distinciones y entrecruzamientos entre ambos planos.

Sorprende además, entre los saberes literarios correspondientes al tercer ciclo, la ausencia de alusiones al análisis de los libros como objetos y de sus elementos paratextuales, aunque estos últimos sí son considerados en el ámbito de la producción propia y de la revisión de las escrituras personales o de los compañeros.

Los conocimientos relativos a la producción y circulación social de los textos, en cambio, sí son tenidos en cuenta en los programas, pues se plantea en estos la realización por parte de los niños de “una ficha técnica” en la que se incorpore información sobre “los datos básicos de un libro: autor, adaptador, traductor, ilustrador, editorial, colección, localidad y año de edición” o de “una producción audiovisual” (Id., p. 62). Si bien reconocemos y valoramos la importancia que supone para la educación literaria de los niños la inclusión de este tipo de conocimientos en la programación, consideramos que si no van acompañados de una construcción conjunta de estos conceptos y si no se enfatiza asimismo desde los diseños en la reflexión compartida sobre los procesos de traducción, de adaptación, etc. y sobre los cambios que estos producen en los textos, puede existir el riesgo de promover únicamente una actividad mecánica de recogida y copia de información bibliográfica.

Entre los saberes correspondientes a la esfera histórico-cultural, se mencionan en el tercer ciclo los conocimientos relativos a los autores de los libros leídos y al contexto de producción de estos últimos para que los niños puedan “situarlos en la época” (Ibid.) y “relacionar el tema del libro con los de la vida y cultura y época” (Id., p. 65), aunque estos

⁸⁰En el ciclo inicial de los diseños catalanes se plantea la “comprensión de relatos audiovisuales como representación de la realidad, para poder comenzar a diferenciar el mundo real y su representación audiovisual” (DEGC, 2009, p. 40 y 42), mientras que en el ciclo superior se sostiene la necesaria “comprensión de textos audiovisuales e identificación y valoración como representaciones de la realidad” (Id., p. 59).

aprendizajes no son recogidos luego en los criterios de evaluación de este ciclo.

No se hace referencia, sin embargo, a la construcción de aprendizajes en torno a los mitos, símbolos, estereotipos o arquetipos que atraviesan el sistema literario en diversas épocas y contextos⁸¹ y que constituyen aspectos de enorme significatividad en la interpretación literaria de numerosas obras.

Sí se otorga importancia, en cambio, a los diversos lenguajes con los que los textos son construidos y se enfatiza tanto en la apropiación de recursos del lenguaje literario (sobre los que se ofrece mayor explicitación que en los documentos correspondientes a la administración española), como de “elementos básicos del lenguaje audiovisual” (Id., p. 49) a partir de las prácticas de lectura guiada. Entre los criterios de evaluación, además, se hace hincapié en la necesidad de afianzar la capacidad de los lectores de observar las modificaciones semánticas que provocan los cambios en los lenguajes y de interpretar los recursos utilizados y la función que cumplen en cada caso.

Con respecto al metalenguaje, aunque en los criterios de evaluación se afirma la necesidad de “utilizar un lenguaje comprensible para las funciones básicas” y de “conocer el vocabulario sobre los temas trabajados en el aula” (Id., p. 56 y 57), no encontramos referencias específicas que aludan a la apropiación de un metalenguaje referido al ámbito literario, mientras que sí hallamos alusiones concretas a la “terminología gramatical” que se busca que los niños adquieran, junto con algunos ejemplos de los vocablos que sería conveniente que los niños conocieran y supieran utilizar (Id., p. 41).

En cuanto a los géneros, la poesía y la narración son los que aparecen más desplegados, como veremos luego en la sección relativa al corpus (Apartado 5.5.1), pero se apuntan también algunos subgéneros considerados importantes como el cuento o el cómic por ejemplo. Asimismo, se señalan desde el programa algunos aspectos relevantes a ser aprendidos en cada uno de los géneros, como el ritmo y la rima, la entonación, la

⁸¹En relación con este punto, descubrimos que tanto en los diseños catalanes como en los españoles los estereotipos son entendidos únicamente en un sentido peyorativo y son, por consiguiente, asociados a los prejuicios (MEC, 2007, p. 31533; DEGC, 2009, p. 46 y 47).

pronunciación o algunas figuras retóricas en el caso de la poesía; o la trama, los protagonistas y el marco espacial y temporal en el caso de la narración.

Asombra sin embargo no hallar tampoco en este programa alusiones a la figura del narrador o a la cuestión de la focalización y de los puntos de vista, aspectos que consideramos fundamentales a la hora de abordar cualquier narrativa, ni referencias a un trabajo de reconocimiento y reflexión de las marcas de género y de la ruptura intencionada de estas (como sucede, por ejemplo, en el caso de los textos metaficcionales).

En el campo de los procedimientos se otorga relevancia al hecho de saber socializar la literatura a través de prácticas de lectura compartida, debates, conversaciones o tertulias, presentaciones y recomendaciones de libros, encuentros con autores o proyectos conjuntos como la elaboración de una publicación escolar o la “dramatización de cuentos, poemas y otros textos literarios adecuados a la edad y a los intereses del grupo” (Id. p. 62), además de la visita habitual a las bibliotecas físicas y virtuales como espacios donde la literatura cobra vida.

No obstante, llama la atención en relación con este punto la ausencia de referencias a las librerías, editoriales, ferias, blogs, webs y otros espacios posibles, tanto físicos como digitales, de encuentro y promoción de la literatura.

También sorprende el hecho de que si bien se alude en varios lugares del programa al establecimiento de relaciones entre las lecturas y los conocimientos previos de los lectores (Véase Id., p. 49, 52 y 53, por ejemplo), no hallamos mención alguna a la intertextualidad o a la vinculación y reconocimiento por parte de los niños del diálogo entre los textos, a excepción de la comparación entre autores que es postulada en el último ciclo de primaria (Id., p. 62).

En cambio, sí son recurrentes las alusiones a la utilización y práctica de las estrategias de lectura y, en relación con el currículo español, en la programación diseñada por la administración catalana hallamos un mayor desglose de las estrategias necesarias o “favorecedoras del proceso de comprensión lectora” (Id., p. 48), estrategias que se ponen en juego especialmente en las actividades de lectura guiada, y que colaboran en la construcción de sentido.

No podemos dejar de señalar, sin embargo, que en estos documentos se

plantea con frecuencia la profundización en “*el*⁸² sentido del texto” (Id., p. 42), como si en la literatura pudiera existir esta univocidad, cuando sabemos que es la polisemia, la diversidad de niveles de sentido, lo que caracteriza a las producciones que denominamos literarias.

Saber interpretar los textos leídos (ya sean escritos o audiovisuales) y saber realizar “una valoración global” de estos (Id., p. 71) se incluye entre los criterios de evaluación del aprendizaje literario correspondientes al ciclo superior del nivel primario. Este criterio sí parece hacerse eco de las propuestas realizadas por la didáctica de la literatura y manifiesta un cambio de rumbo del currículo desde la enseñanza de la literatura hacia lo que se concibe hoy como educación literaria (Cfr. Sección 2.1). De acuerdo con lo manifestado por el programa, en esta valoración global no entraría únicamente el análisis de algunas convenciones genéricas, sino también la valoración del lenguaje, de las imágenes y del modo en el que son construidas.

Los diseños subrayan también la importancia de la audición de literatura, de la expresión oral de textos mediante recitaciones, lecturas en voz alta, etc., y del desarrollo de la escritura literaria que, como veremos en la sección correspondiente a los acercamientos a la literatura (Apartado 5.6.1), parte de modelos ajenos pero apunta sobre todo a la expresión personal y emotiva de los niños.

Entre las actitudes que se buscan promover desde el currículo catalán, la implicación personal con la literatura ocupa un lugar notable. Las prácticas en torno a los textos literarios pretenden así potenciar el interés y la participación de los niños con el fin de favorecer la “adquisición del hábito lector” por parte de cada uno de ellos y la “expresión de [sus] impresiones personales después de las lecturas” (Id., p. 62-63). Asimismo se intenta fomentar el disfrute de los textos y el desarrollo del “gusto estético” (Id., p. 62) pero, aunque se hace referencia a la “adopción de una posición crítica” (Id., p. 62 y 63) con respecto a las lecturas, no se explicita desde este programa la necesidad de reconocer y de abordar junto con los niños la dimensión ética e ideológica de la literatura.

⁸²La cursiva es nuestra.

La progresión de los aprendizajes en los diseños catalanes

Con respecto a la progresión de los aprendizajes, aunque algunos de los contenidos son expresados de manera idéntica en los espacios correspondientes a los tres ciclos (como es el caso de la lectura en voz alta, por ejemplo) o a los dos últimos, en varios puntos parecen establecerse los niveles de avance que se pretenden conseguir a lo largo de los cursos. Un ejemplo de esto podría ser el contenido referido al ámbito de las bibliotecas, pues allí se propone para el ciclo inicial el “conocimiento de la biblioteca de centro” (Id., p. 42); en el ciclo medio, el saber utilizar este espacio y la “consulta de bibliotecas virtuales” (Id., p. 51); mientras que en el ciclo superior se plantea ya el conocimiento de cómo funcionan las bibliotecas físicas y por lo menos una biblioteca virtual y el manejo adecuado de estas para la búsqueda de textos.

En otros casos, en cambio, la forma de enunciación de los contenidos en los distintos ciclos desdibuja la progresión que intenta ser establecida. Esto sucede por ejemplo cuando en el ciclo inicial se enfatiza en el “fomento del gusto por la lectura” (Id., p. 41), mientras que en los otros dos se sostiene la necesaria “adquisición del hábito de lectura” (Id., p. 50 y 62). Si analizamos ambas afirmaciones, observamos que no hay progresión posible entre ambos procesos, pues mientras el primero es llevado a cabo por el docente, el segundo responde a un objetivo a ser alcanzado por los niños.

Sorprende asimismo que el reconocimiento de los datos básicos de un libro y de una producción audiovisual aparezca únicamente a partir del segundo ciclo, igual que la “interpretación del sentido de las ilustraciones” (Id., p. 51 y 62), pues es bien sabido que los niños pueden entender las imágenes desde muy pequeños y, además, la mayoría posee un bagaje visual igual o mayor que el escrito al entrar en el primer ciclo.

Más allá de las observaciones realizadas, en líneas generales podemos afirmar que en el ciclo inicial parece hacerse mayor hincapié en la lectura y comprensión (pues solo se alude en una ocasión a la escritura de textos narrativos y poéticos⁸³), mientras que en los ciclos medio y superior se

⁸³Cabe aclarar aquí que, aunque se hace referencia a las prácticas de dramatización, en los dos primeros ciclos no hallamos mención a los textos teatrales y que tanto la lectura de estos como la escritura de “dramatizaciones sencillas” (2009, p. 62) se explicitan únicamente en el último ciclo. Este aspecto es ampliado en el apartado

enfatisa más en el proceso de producción de textos.

La importancia otorgada desde el principio a los procesos de recepción, y más tarde a los procesos de puesta en voz, de escritura literaria y de producción audiovisual supone un avance por parte de este currículo en la línea señalada por la didáctica de la literatura, camino que insta a no dejar de lado ninguna de las distintas facetas que conforman el fenómeno literario.

5.4.2. Los conocimientos literarios en los programas franceses

Los saberes literarios señalados por el diseño de Francia 2002

El programa galo de 2002 dispone los contenidos en una ordenación por ciclos y, además, precisa estos aprendizajes y los dispositivos pedagógicos que promueven su desarrollo en el tercer ciclo en los documentos complementarios de aplicación y acompañamiento (MJENR, 2002a, 2003).

La lectura y análisis de estos textos evidencia una programación detallada de los saberes a alcanzar en la que se tienen en cuenta al mismo tiempo las tres líneas señaladas por Duran y Manresa (2008) en su análisis comparativo sobre las maneras de enfocar la educación literaria en diversos países⁸⁴:

- en primer lugar, la *formación del hábito lector*, del gusto y de la autonomía necesaria para continuar leyendo más allá del espacio escolar,
- en segundo lugar, el *desarrollo de una “postura interpretativa”* frente a los textos (MJENR, 2003, p. 28),
- en tercer lugar, la *apropiación progresiva de referentes culturales* que posibiliten la construcción de comunidades de lectura.

5.5.1, correspondiente al análisis del corpus escogido por este currículo.

⁸⁴El lector encontrará una síntesis de este artículo en el apartado 2.2.2 del marco teórico.

Observamos que, en el plano de las actitudes, se intenta promover la implicación afectiva de cada uno de los niños propiciando una actitud amable hacia la literatura a través de prácticas que posibiliten

desarrollar la apetencia [...], hacer amar las historias y los libros, hacer vivir el placer de las lecturas compartidas [y] permitir a cada uno descubrir las razones de leer para sí, las verdaderas motivaciones para seguir leyendo fuera de la escuela (2003, p. 6).

Entre las prácticas que favorecen esta implicación hallamos la modalidad de lectura autónoma y el *carnet de lectures* o “libreta de lecturas” (Rouxel, 2007; Tauveron, 2009), un espacio donde el estudiante puede, entre otras cosas, expresar su respuesta personal frente a los textos leídos, anotando frases que le gustaron, cuestionamientos realizados a partir del texto, vinculaciones establecidas con otras obras o experiencias, ideas que surgidas a partir de la lectura, etc.

Pero este último dispositivo puede colaborar asimismo en el establecimiento de una actitud interpretativa por parte de los estudiantes, postura que constituye una de las novedades y de los retos fundamentales de este currículo. Desde estos programas se impulsa así el desarrollo de un “lector intérprete” (Bishop, 2009, p. 88), que entienda que en la lectura de literatura los sentidos no son algo dado ni plausible de ser hallado de manera directa en el texto, sino que se construyen en un viaje de ida y vuelta entre este y los lectores particulares, atendiendo al mismo tiempo a lo que está escrito (para no irse por las ramas o para no caer en la sobreinterpretación) y a los aportes de quienes realizan el trabajo interpretativo. Este es uno de los grandes aprendizajes literarios que, de acuerdo con estos diseños, han de alcanzar los niños hacia finales de la educación primaria.

Y a este aprendizaje contribuye la práctica del “debate interpretativo” (MJENR, 2003), que sirve también para hacer avanzar tanto la actitud estética como la ética frente a la literatura, pues ofrece a los niños la oportunidad de concientizarse y de asumir una postura individual y/o compartida frente a los problemas y valores éticos y estéticos propuestos por las obras leídas o escritas.

Saber interpretar y valorar los textos en una multiplicidad de nive-

les es entonces uno de los principales aprendizajes defendidos por este currículo, pero esta interpretación va de la mano de otros procedimientos como la puesta en juego de las estrategias de lectura, la socialización y la mirada en red.

Los programas franceses de 2002 consideran las estrategias de lectura como uno de los puntos sensibles del aprendizaje, pues señalan que entre los principales problemas de los lectores “débiles” está el hecho de abordar todos los textos de la misma manera⁸⁵. Por ello se enfatiza en la necesidad de ofrecer a los estudiantes multiplicidad de textos y variedad de entradas a estos, con el fin de que aprendan a diversificar las estrategias de lectura. Para ello se propone tanto la lectura “larga” (Id., p. 27), es decir la entrada en una obra de amplia extensión, como el abordaje de textos literarios breves a partir de los cuales puede desplegarse, en la línea de Tauveron (2002), un trabajo con fragmentos textuales cuyo orden es alterado, o que son presentados en un orden sucesivo pero no todos al mismo tiempo, sino por secuencias que ponen de manifiesto las dificultades de comprensión o las reticencias o resistencias del texto en cuestión, y que invitan a los niños a realizar una tarea de relectura.

Y aunque es importantísimo el papel de la relectura como estrategia que permite revisar problemas de comprensión, olvidos, o ambigüedades y obstáculos propuestos de forma intencional por un determinado texto, esta no basta para superar las dificultades de lectura, por lo que se plantea como necesario el establecimiento de discusiones sobre el texto con todo el grupo clase.

Este debate interpretativo, “actividad didáctica introducida por los programas de 2002 para la escuela primaria” (Poslaniec, 2008, p. 271), junto con las visitas a las distintas bibliotecas que los niños tienen cerca, las conversaciones con escritores, ilustradores o mediadores, o los proyectos de escritura conjunta, de recitación poética o de puesta en escena teatral, entre otras actividades propuestas por estos currículos, ayudan además a pensar la literatura como una práctica social y a saber cómo participar en las instancias que en las que es puesta en juego.

A partir de esta socialización, es posible que los niños puedan comen-

⁸⁵A diferencia de los demás *curricula*, en los diseños galos se atiende a algunas de las dificultades que podrían encontrar los niños en el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura y se realizan propuestas para intentar resolverlas.

zar a entender la lectura como un proceso personal y grupal al mismo tiempo, en la medida en que los sentidos construidos individualmente pueden ser confrontados con las lecturas realizadas por los otros, lo que nos lleva a descubrir su carácter social y socializador. Y concebir la literatura como una praxis social puede llevarlos a comprender que los sentidos poseen también una dimensión colectiva, pues se van construyendo a partir de las diversas lecturas que se realizan de un mismo texto y que nos permiten atisbar cómo cada época y cultura va tejiendo sus redes de significación.

La inscripción de los textos en el espacio socio-cultural y en el sistema literario hace que la mirada en red sea, desde la perspectiva de estos diseños, otro de los procedimientos fundantes del aprendizaje de la literatura. Saber establecer relaciones entre los textos (no únicamente literarios, sino también artísticos y culturales en general) posibilita asimismo a los estudiantes la construcción de “referentes culturales comunes” (2003, p. 26) y, por ende, la entrada en “una cultura literaria a partir de las relaciones que ellos descubren entre los textos (géneros, autores, motivos simbólicos, temas, etc.), su inscripción en el tiempo (patrimonio, reescrituras) y en el espacio (culturas del mundo)” (Id., p. 27).

La intención de tejer redes y de armar “constelaciones” (MJENR, 2002a, p. 9) conduce a la necesidad de afianzar saberes de índole cultural, entre los que se destacan el conocimiento de autores y de obras literarias y culturales, el manejo de símbolos, motivos, estereotipos, etc., pero también saberes sobre las marcas de los géneros y subgéneros literarios (mitos, leyendas, cuentos, fábulas, relatos policiales, fantásticos, de ciencia ficción..., en el caso de la narración) que permitan el reconocimiento de imitaciones, parodias, pastiches, entre otros modos de reescritura. El programa señala, sobre todo, los diferentes rasgos que caracterizan a los textos narrativos (narrador, personajes, marco, trama narrativa...) pero, a diferencia de los demás diseños, no se limita a apuntarlos, sino que los desarrolla estableciendo en un cuadro los índices que sugieren en cada uno de ellos niveles de menor o mayor complejidad (Cfr. MJENR, 2003, pp. 32-35).

Del mismo modo, subraya la importancia del trabajo con la lengua en la lectura y en la escritura literarias, de manera que los estudiantes aprendan a reconocer las marcas lingüísticas que colaboran en la construcción de sentidos: el uso de los verbos, la puntuación, los conectores, los pro-

nombres y otros sustitutos nominales, etc. Se hace hincapié además en el análisis de los dispositivos de enunciación, tanto en el lenguaje escrito como en el gráfico, y se plantea el estudio de los modos de expresar propios de cada uno, de las relaciones que se establecen entre ellos y de los efectos que estas provocan (complementariedad, redundancia, contraposición, construcción de historias paralelas, etc.).

Pero este trabajo ha de adoptar, de acuerdo con lo expuesto en el currículo, un cariz práctico, en el que los aprendizajes se vayan construyendo globalmente a partir de la labor interpretativa y creativa, de manera que los niños puedan ir comprendiendo los mecanismos textuales y diversificando sus estrategias a partir de las diversas praxis. Por consiguiente, estos documentos privilegian el ofrecimiento de una diversidad de experiencias literarias y subrayan la importancia de no ahondar en saberes sobre metalenguaje que impongan un “vocabulario técnico de especialistas ni [de] construir abstracciones que, a esta edad, serían obstáculos más que ayudas” (MJENR, 2002a, p. 11) para el aprendizaje.

Sí que se enfatiza, en cambio, en los acercamientos al libro como objeto y en el análisis de sus elementos materiales, así como de aquellos aspectos relativos a su producción y circulación social. Vemos así que estos programas integran dentro del trabajo literario el abordaje de cuestiones referidas al proceso de producción, de edición, al mercado editorial, con el fin de que los niños aprehendan los textos no como objetos aislados sino como productos integrados en un sistema de relaciones, no solo culturales sino también de mercado.

Y entre los principales saberes a alcanzar por los niños hacia finales de primaria se encuentra asimismo el poder distinguir los planos de la realidad y de la ficción, los textos históricos y aquellos de carácter ficcional, aunque a partir de la lectura de algunos textos los estudiantes pueden también iniciarse en la reflexión sobre los modos en que se articulan ambos universos, sobre las ambigüedades y superposiciones entre ellos, sobre las rupturas del pacto ficcional en algunas obras y sobre los sentidos y valores que estos procedimientos pueden traer aparejados.

La progresión de los aprendizajes en los documentos franceses de 2002

Ya en el preámbulo se enfatiza en la importancia del establecimiento de una progresión en los aprendizajes de los estudiantes, progresión que es entendida como un proceso que implica tanto continuidades como rupturas entre los distintos cursos y ciclos. Así, en el campo de la educación literaria se plantea el retorno a los mismos relatos a lo largo de la escolaridad (aunque en distintos soportes, adaptaciones y reescrituras), no solo con el fin de construir una cultura literaria compartida, sino con el de lograr que los niños se apropien de estas historias y puedan reformularlas, pero también con el objetivo de que reflexionen de manera cada vez más profunda sobre los cambios que provocan en estas las decisiones de escritura, como la elección de diversos soportes, el traspaso de género, los cambios en el punto de vista, etc. Y lo mismo sucede con los principales dispositivos pedagógicos, que han de ser mantenidos pero bajo formas distintas en los diversos ciclos, de manera que los niños puedan reconocer a lo largo de su trayecto escolar “actividades sin cesar renovadas e inscritas en progresiones de aprendizaje coherentes” (MEN, 2002, p. 17).

Estos programas subrayan asimismo que la programación de los niveles de avance debe tener en cuenta las experiencias previas de lectura de los niños, las competencias ya alcanzadas por ellos y aquellas que se buscan alcanzar durante el período, así como también los recorridos propuestos en otras asignaturas (como por ejemplo en las de arte o ciencias sociales), lo que conduce a entender la progresión como una responsabilidad de todos, como un trabajo colectivo no únicamente entre ciclos de un mismo nivel educativo sino también con los otros niveles y disciplinas: “la concertación es esencial para construir una coherencia global a lo largo del ciclo y no eludir las diversas dificultades a las que los estudiantes deben ser confrontados antes de entrar en el *collège*” (2003, p. 7). Descubrimos a partir de la cita anterior dos de los rasgos más relevantes que ha de tener una programación: por un lado, la coherencia y, por otro, la capacidad de ir presentando a los estudiantes las dificultades como instancias necesarias para el aprendizaje.

A partir del reconocimiento de que los avances en materia literaria no pueden ser programados de manera lineal ni de forma unívoca, pues este campo pone en juego competencias de carácter complejo, los documentos

galos de 2002 ofrecen a los docentes tablas en las que se señalan los diversos niveles de complejidad asociados a los distintos saberes literarios y que permiten escoger los textos de acuerdo con estos planos. En la lista de obras seleccionadas como corpus de lectura para trabajar en el tercer ciclo (MJENR, 2002a), observamos además una gradación según los niveles de dificultad de los textos escogidos, lo que posibilita a los maestros el armado de recorridos en los que los niños puedan encontrar formas diversas y cada vez más complejas de abordar un mismo tema, de presentar a los personajes, de construir la enunciación, de trabajar el lenguaje, etc. En el ámbito de la escritura se plantea asimismo el hecho de “seriar las dificultades de manera de no presentarlas todas al mismo tiempo” (MEN, 2002, p. 47) pues, de otro modo, los estudiantes sienten que las producciones se transforman en algo casi imposible de realizar. El reconocimiento de los avances logrados por los niños y de los ajustes que corresponde hacer en los proyectos escolares se lleva a cabo a partir de evaluaciones regulares que permiten gestionar el proceso e ir analizando los recorridos propuestos.

Si revisamos, por último, las pautas generales que adopta la progresión en este currículo, descubrimos que los avances parecen darse:

- desde una mayor hacia una menor guía por parte del docente, lo que posibilita a los estudiantes ir adquiriendo cada vez más autonomía en los procesos. No obstante, se estipula que el maestro continúe ofreciendo acompañamiento, tanto a aquellos niños que encuentran mayores dificultades en la lectura y en la escritura, como a los que ya son más autónomos, con el fin de invitarlos y de avanzar junto con ellos hacia niveles cada vez más profundos de conocimiento.
- de lo colectivo a lo individual, pues se enfatiza en la necesaria interiorización de las estrategias a partir de tareas compartidas (de debate interpretativo o de escritura conjunta, por ejemplo) para luego emprender actividades de lectura o de escritura autónoma. Sin embargo, a lo largo de los programas observamos como, en realidad, parece plantearse siempre un ida y vuelta entre ambas instancias.
- desde una mirada estrecha hacia una valoración más global de las producciones leídas o realizadas, a partir de la interiorización de los diversos aspectos atendidos en una lectura literaria.

Estas grandes líneas de progresión junto con el dispositivo pedagógico de la lectura en red facilitan el establecimiento de multiplicidad de itinerarios en los que, poco a poco, han de ir elevándose las exigencias de manera que los niños puedan ir avanzando en cuanto a la profundidad de sus niveles de lectura. De esta manera, descubrimos cómo el currículo francés de 2002 pone el listón más alto en cuanto a las expectativas a ser alcanzadas por los niños en materia literaria y delinea de forma más precisa el recorrido a realizar de modo que estos puedan llegar más lejos en su abordaje de la literatura.

Los saberes literarios determinados por el currículo de Francia 2008

El currículo francés de 2008 organiza los aprendizajes de acuerdo con los ciclos de escolarización del nivel primario de enseñanza. Como hemos visto más arriba (Apartado 5.3.2), en el ciclo de aprendizajes fundamentales (CP y CE1) no se estipula una sección especial para la literatura, sino que estos saberes se incluyen en los bloques de “Lenguaje oral” y de “Lectura, escritura”. En el ciclo de profundización sí se brinda un espacio a la literatura dentro del apartado de “Lectura, escritura”, pero este tiene la extensión de un párrafo en el que se enfatiza más que nada en la necesaria apropiación de referentes por parte de los niños con el fin de constituir una “cultura literaria común” y de desarrollar en ellos “el placer de leer” (MEN, 2008, p. 21).

El alcance de estos objetivos se busca a partir de procedimientos tales como el aprendizaje de la *lecture cursive* (lectura rápida) de obras completas, mediante la cual los estudiantes pueden expresar sus preferencias y puntos de vista en relación con los textos abordados, aspecto que tiene en cuenta la dimensión personal de la lectura, o el establecimiento de vinculaciones entre los textos que van leyendo y el intercambio de perspectivas en instancias de lectura conjunta, que posibilitan la socialización de la literatura.

No obstante, aunque en apariencia podría establecerse cierta continuidad con los programas anteriores por el hecho de que se mantiene la apuesta por la lectura en red y por los debates literarios, descubrimos que ambos procedimientos no parecen cuajar del todo en el currículo de 2008, pues predomina en este una mirada que, a diferencia de aquella

sostenida en los diseños de 2002, no defiende la interpretación como una construcción de sentido en la que los lectores constituyen una figura clave, sino que se enfoca en la comprensión, comprendiendo esta como una actividad de extracción del significado.

En la misma línea, la escritura literaria parece ser entendida como producto más que como proceso, se hace hincapié en el hecho de “copiar sin error” y en la “redacción” de textos correctos en cuya factura se brinda un énfasis mucho mayor al análisis de los aspectos sintácticos y normativos que al desarrollo de estrategias de producción textual (Cfr. 2008, p. 35).

Con respecto al espacio otorgado a la lengua oral en relación con la literatura, observamos que entre los procedimientos se subraya el saber narrar y exponer lo leído (aunque solo en el primer y segundo ciclo), el saber participar en situaciones de debate o de lectura colectiva y el saber recitar, aunque en este último punto no se establecen niveles de progresión alguna entre los diversos cursos, pues se plantea en todos una formulación idéntica.

El conocimiento y el recuerdo de los títulos y autores de los libros de literatura infantil y juvenil son considerados saberes fundamentales en este programa, así como el análisis de recursos textuales tales como los pronombres, conectores, etc., que colaboran en la organización de las producciones tanto leídas como escritas.

Otro aspecto a relevar es la importancia otorgada al conocimiento y uso del metalenguaje, ya que desde el curso preparatorio (CP) se establece la necesaria incorporación de un “vocabulario específico [para] la lectura de un texto: el libro, la portada, la página, la línea; el autor, el título; el texto, la frase, la palabra; el inicio, el fin, el personaje, la historia” (2008, p. 31). La enumeración que se establece de los vocablos y la puntuación utilizada en los documentos nos lleva a distinguir, dentro del metalenguaje propuesto, tres grandes grupos:

- por un lado, un metalenguaje referido a los *paratextos*, donde quedarían incluidos aquellos términos relativos a las partes del libro y a las referencias bibliográficas;
- por otra parte, un metalenguaje que permite a los niños apropiarse de los diversos niveles de *extensión* de lo escrito, desde el texto

hasta la palabra, pasando por el párrafo y la frase;

- en tercer lugar, un metalenguaje relativo a *las partes de la narración y a los elementos del relato*.

Entre los elementos narrativos cobra especial relevancia en el curso preparatorio el reconocimiento de los personajes, a los que, en el primer año del curso elemental (CE1) se agregan también los acontecimientos y el marco espacial y temporal. No obstante, en ninguno de los cursos hallamos alusiones a otros aspectos fundantes del género narrativo como podrían ser, por ejemplo, la figura del narrador o la elección del punto de vista. Cabría preguntarnos aquí por qué estos aspectos no son tenidos en cuenta en los diseños de 2008, ¿es que acaso se consideran demasiado complejos para los niños?

Junto con la narración, la poesía es otro de los géneros con mayor presencia en el programa, y entre los aprendizajes vinculados con esta predominan aquellos relativos a la “memorización y dicción” (2008, p. 21) con una adecuada entonación, ritmo, pausas, etc. Estos aspectos son tenidos en cuenta también para el teatro, aunque el espacio brindado a este último pareciera ser bastante menor que el otorgado por el currículo de 2002.

La progresión de los aprendizajes en el diseño galo de 2008

Desde los documentos propuestos por la administración francesa de 2008 queda clara la apuesta por una continuidad en la programación de los aprendizajes, continuidad que se estipula de manera explícita en el currículo mediante la elaboración de cuadros de progresión de los saberes. Así, al final de cada ciclo hallamos un apartado específico dentro de la estructura curricular referido a la progresión de los aprendizajes.

El cuadro dedicado a establecer los avances a lo largo del ciclo de profundización presenta tres líneas de evolución según:

- la *cantidad de lecturas* a realizar en cada curso, pues se establece, para el CE2, la lectura de una obra íntegra o de largos fragmentos correspondientes a una obra de mayor extensión; mientras que en el CM1 se estipula la lectura de tres libros al año, además de la

lectura en voz alta de un fragmento escogido por el estudiante; y en el CM2 se programa la lectura de cinco obras íntegras, más la lectura en voz alta de un fragmento seleccionado.

- la *expresión del punto de vista* de cada lector, primero mediante la exposición de la opinión personal frente a los compañeros (en el CE2) y luego a través de la puesta en juego de esa postura en la confrontación de perspectivas llevada a cabo durante los debates (CM1), para construir en el CM2 un discurso explícito sobre sus preferencias de lectura.
- la *extensión* de los fragmentos o textos a copiar o a recitar de memoria, que va ampliándose a lo largo de los cursos del ciclo, así como los conocimientos sobre diversos aspectos como el título (en CE2) o el título y el autor (en CM1) de las obras leídas.

Pese a que en el segundo punto se tiene en cuenta a los lectores y a su capacidad de construir una postura sobre los textos, descubrimos que esta se aleja bastante de la “actitud interpretativa” subrayada por los diseños de 2002, ya que –pese a incluir aspectos relativos a la confrontación de puntos de vista– parece apuntar más hacia el desarrollo del gusto individual que al trabajo sobre los sentidos y a la construcción de comunidades interpretativas, ambos considerados pilares del currículo anterior.

Además, tanto el primer como el tercer aspecto manifiestan con claridad la perspectiva patrimonial adoptada por este programa, que privilegia y precisa la cantidad de información que los niños deben adquirir a lo largo de la primaria. El último aspecto subraya en especial la relevancia que se otorga en este documento al aprendizaje memorístico de textos y de nombres, lo que nos lleva a pensar que el objetivo de construir referencias comunes entre los estudiantes parece ser entendido y programado solo en este sentido. Así, para las personas encargadas de diseñar este currículo, la “constitución de una cultura literaria común” (2008, p. 21) parece significar únicamente recordar títulos y autores y repetir los mismos fragmentos textuales; fragmentos, eso sí, clásicos.

Por nuestra parte, consideramos que para la educación literaria sí que es importante poseer un bagaje de conocimientos sobre autores, nombres de obras y demás datos bibliográficos (que en este programa ni siquiera

se mencionan, como por ejemplo los ilustradores o las editoriales, solo por poner dos casos), además de recordar frases o textos compartidos o que nos han marcado, pero convengamos en que ambos tipos de saberes no bastan por sí solos para constituir una “cultura literaria común”. ¿O acaso una verdadera cultura literaria puede limitarse tan solo a saber de memoria nombres de autores, títulos o textos? Esto puede ofrecernos una “cultura general” de la que sirve para contestar preguntas en un concurso televisivo, pero no nos ofrece más que un acercamiento superficial a un ámbito tan complejo como lo es el literario. El reto es, entonces, ofrecer a los niños experiencias que les den acceso a intuir esa complejidad y que los lleven a iniciar un camino a partir del cual puedan, cada vez más, descubrirla, aceptarla y comprenderla.

5.4.3. Los conocimientos literarios en el currículo inglés

El currículo inglés de 1999 organiza los aprendizajes en función de los ciclos o etapas clave (*Key Stages*) y de los niveles de progreso determinados para cada una de las áreas de trabajo propuestas en la asignatura: “Hablar y escuchar”, “Leer” y “Escribir”. En el documento de ajuste propuesto en 2006, en cambio, los saberes y la progresión estipulada para estos se estructuran en una dimensión doble, ya que se ordenan en primer lugar por año de escolarización y en segundo lugar por corriente de trabajo (*strand*), con el fin de precisar los niveles de avance anual en cada uno de los aspectos señalados. En este último documento las áreas anteriores para el estudio del Inglés se unifican en dos grandes espacios de aprendizaje:

1. Hablar y escuchar en función de una variedad de propósitos y en diferentes contextos
2. Leer y escribir en función de una variedad de propósitos en papel o en pantalla

y, dentro de cada uno de ellos, se establecen doce líneas o aspectos vinculados, en el caso de la lengua oral, con 1. saberes relativos a la expresión verbal, 2. a la audición y respuesta, 3. a la discusión grupal y 4. al uso de la dramatización y, en el caso de la lecto-escritura, al reconocimiento y

estructuración de los textos a diferentes niveles (5. decodificación y deletreo de palabras, 6. conocimiento de las estructuras oracionales y de las distintas organizaciones textuales), 7. a la comprensión e interpretación de las producciones abordadas, 8. a la implicación y respuesta a estas y 9. a la elaboración de textos teniendo en cuenta además: 10. su estructura y organización global, 11. su organización a nivel oracional y 12. la manera de presentarlos.

Como hemos señalado más arriba al describir el lugar brindado a la literatura en el programa anglosajón (Apartado 5.3.3), los contenidos referidos específicamente al área literaria se agrupan en una sección incluida dentro de la competencia de lectura. No obstante, también hallamos alusiones al trabajo con lo literario en los apartados relativos a la oralidad y a la escritura.

En cuanto a los saberes expuestos por este currículo, observamos que se tienen en cuenta los aspectos materiales de las producciones tanto leídas como escritas por los propios niños, aunque estos conocimientos sobre los aspectos relativos a los modos de presentar las producciones (formato, diseño, paratextos en general) parecen referirse más a los textos de carácter informativo que a los de índole literaria.

No hallamos, en cambio, contenidos referentes a los modos de producción y de circulación de la literatura, saberes sobre los agentes que participan en el proceso de elaboración y puesta en marcha de los textos (autores, ilustradores, traductores, editores, adaptadores, etc.), a excepción de la referencia a la figura del autor, noción que aparece en el último ciclo de primaria (*Key Stage 2*) y que procura ser distinguida de las de narrador y personaje. Esta diferenciación entre el autor, por un lado, y el narrador y personaje, por otro, permite a los niños iniciarse en el reconocimiento de los planos de realidad y ficción, mientras que las diferencias halladas entre las funciones de narrador y personaje posibilitan asimismo la distinción entre los planos de la historia (lo que se cuenta) y del discurso (cómo se cuenta). Con respecto a este punto, hallamos una suerte de progresión entre los ciclos, ya que en el *Key Stage 1* parece enfatizarse en el conocimiento e identificación de los elementos de la historia (marco, personajes, eventos), mientras que en el *Key Stage 2* se hace hincapié en el nivel del discurso con el fin de que los niños se detengan a observar cómo son construidos los textos: cómo se presenta a los personajes, cómo se dibuja el marco, cómo se desarrollan los acontecimientos, los motivos,

etc.

En esta línea, descubrimos que el programa anglosajón enfatiza en el trabajo con los diversos lenguajes a partir de los que se construyen los textos, para lograr que los estudiantes atiendan al modo en que se utilizan y puedan reconocer algunos de los efectos que produce en la lectura el modo que se elige para representar (cómico o trágico, por ejemplo). No se alude, sin embargo, a la incorporación por parte de los alumnos de un metalenguaje literario, aunque sí se hace referencia al conocimiento de ciertas convenciones narrativas como podrían ser las fórmulas de inicio de los relatos (“Había una vez...”, “Érase una vez...”, “Hace mucho tiempo...”).

Desde el currículo inglés se propone el estudio de las convenciones de género, especialmente narrativas, pero también se plantea el conocimiento de aquellas referidas a la poesía y al texto dramático. En relación con este último, cabe destacar que en el documento de 1999 se otorga un lugar de relevancia a las tareas de representación y al trabajo de rol de los estudiantes, que han de aprender a expresar no únicamente con sus palabras sino con su cuerpo y con su voz.

A diferencia de los programas franceses (y pese a lo planteado en la presentación de la asignatura), en el *National Curriculum* no se acentúa en los aspectos histórico-culturales del fenómeno literario, aunque en el ajuste curricular de 2006 sí se deja entrever la noción de “clásico” al señalar la importancia de “explorar la noción de herencia literaria y [de] entender por qué algunos textos han sido particularmente influyentes o significativos” (2006, p. 37).

Con respecto a los procedimientos, se hace hincapié en el aprendizaje de la interpretación y de la producción textual oral, escrita y multimodal. Asimismo, se enfatiza en el desarrollo de las estrategias de lectura, en especial de la inferencia y de la deducción, y en la socialización de la literatura a partir de la interacción y discusión grupal. Si bien no se plantea el hecho de saber moverse en los diversos lugares de frecuentación de los textos literarios (como podrían ser las bibliotecas o las librerías por ejemplo), sí se hace referencia a las instancias de reunión con los autores de las obras leídas, con el objetivo de revisar conjuntamente los modos en que las obras son construidas, las intencionalidades artísticas y los dispositivos enunciativos. La lectura en red, en cambio, no es presentada

en este currículo como un procedimiento a ser aprendido, aunque sí se señala la existencia de vinculaciones temáticas entre textos pertenecientes a distintos géneros y en diferentes soportes.

En cuanto a las actitudes, la dimensión personal es la más desarrollada en el programa anglosajón, que da gran importancia a la expresión de las respuestas lectoras de los estudiantes. A lo largo de la educación primaria estos han de aprender a reconocer y justificar sus preferencias de lectura, a manifestar sus opiniones sobre los textos y a ampliar el abanico de propuestas literarias de las que disfrutaban, incluyendo en su formación particular no solo los clásicos sino también la literatura infantil y juvenil contemporánea.

En segundo lugar se otorga relevancia también a la dimensión axiológica de los textos, a partir del impulso de prácticas tales como la lectura compartida o los debates sobre los dilemas morales que presentan los textos y que ayudan a los estudiantes a tomar conciencia de los valores e ideologías que pueden leerse “tras las líneas” (Cassany, 2006).

La progresión de los aprendizajes en el curriculum inglés

El *National Curriculum* de Inglaterra (DfES, 1999) manifiesta claramente su apuesta por la continuidad de los saberes construidos a lo largo de la escolarización obligatoria. Esto se observa ya en la estructura misma del documento, en la cual se destina un apartado específico a la progresión de los aprendizajes en los diversos ciclos. Esta sección, denominada “Metas a conseguir” (*Attainment Targets*), precisa las fases de esta progresión a partir del establecimiento de ocho niveles de desarrollo en cada una de las tres áreas principales de trabajo: 1) hablar y escuchar, 2) leer y 3) escribir, objetivos generales que se van desarrollando en mayor profundidad a lo largo de los ciclos (1999, pp. 54-60)⁸⁶.

El siguiente cuadro (Véase Cuadro 5.3) –presente en la página 7 del *National Curriculum* y replicado asimismo en la página 54, al inicio del apartado destinado a la progresión de saberes– consigna el nivel que se espera que alcance la mayoría de los estudiantes de cada uno de los

⁸⁶Como hemos mencionado arriba, el ajuste curricular de 2006 establece la progresión no únicamente a partir de las áreas de trabajo sino también de forma anual, de acuerdo con los diferentes cursos de la etapa primaria (DfES, 2006).

Repertorio de niveles en los que se espera que trabaje la mayoría de los alumnos	Expectativas de logro para la mayoría de los alumnos hacia el final de la etapa
Etapa 1	1-3 hasta la edad de 7 años
Etapa 2	2-5 hasta la edad de 11 años
Etapa 3	3-7 hasta la edad de 14 años

Cuadro 5.3: Niveles a alcanzar en los diversos ciclos de la educación primaria inglesa.

ciclos en las distintas áreas de trabajo. Hacia el final de la primaria, que corresponde a la etapa 2 (hasta los 11 años), las expectativas de desarrollo oscilan entre el nivel 2 y el nivel 5, pero los logros esperados en la mayoría de los estudiantes se sitúan en el nivel 4.

Además de la progresión ya señalada entre la identificación de los elementos narrativos propuesta en el primer ciclo y el análisis de cómo se construyen estos como aprendizaje propio del segundo ciclo, el análisis de los diversos niveles de desarrollo presentados permite bosquejar algunas líneas de progresión entre las que podemos mencionar:

- el conocimiento y disfrute de una gama cada vez más grande de textos;
- el uso cada vez mayor de las estrategias de lectura;
- el hecho de hacer más referencias a los textos leídos en la explicación y defensa de sus puntos de vista sobre las lecturas (a través de la selección de fragmentos, por ejemplo, o de la alusión a aspectos concretos de los textos);
- la ampliación de los contextos de producción y recepción y la adopción de una mayor conciencia sobre la situación, los propósitos comunicativos y los posibles lectores u oyentes de los textos llevados a cabo.

En líneas generales, encontramos que en los documentos anglosajones se pretende establecer un recorrido progresivo a partir del cual los niños

puedan ir desde una mirada más local, sobre aspectos aislados de los textos, hacia una apreciación global de las obras abordadas y de las producciones realizadas por ellos mismos.

5.4.4. Los conocimientos literarios en los diseños de Quebec

Los programas quebequenses, tanto de *Francés, lengua de enseñanza* como de *English Language Arts (ELA)*, están estructurados de acuerdo con las competencias a desarrollar y, dentro de cada una de ellas, se establece la progresión por ciclos.

No obstante, en cuanto a los aprendizajes, observamos que mientras en el currículo quebequense de *Francés* se otorga un espacio diferenciado para las competencias y otro para los “saberes esenciales” (MELS, 2006a, p. 88-94) –rótulo que agrupa tanto los conocimientos como las estrategias a construir por parte de los estudiantes–, en el documento quebequense de *ELA* los saberes no se ubican en un lugar aparte, sino que se incluyen dentro de los apartados destinados a cada una de las competencias desarrolladas.

A continuación revisaremos, en primer lugar, el currículo de *Francés, lengua de enseñanza* (MELS, 2006a) y luego el de *ELA* (MELS, 2001a).

Los saberes literarios presentes en el programa de *Francés, lengua de enseñanza*

Los documentos relativos a la asignatura de *Francés, lengua de enseñanza* en Quebec plantean el establecimiento de un “trabajo riguroso sobre los conocimientos [y] sobre las prácticas frecuentes de la lectura, la comunicación oral y la escritura” (MELS, 2009, p. 4). Para ello, en el programa de 2006 se establece un listado de los conocimientos y estrategias a ser desarrollados por los alumnos del nivel primario, listado que se precisa en el documento de progresión aprobado en 2009. En ambos textos (y con mayor extensión en el de 2009) hallamos un apartado específico destinado a los saberes vinculados con la literatura, en el que se van desglosando los aprendizajes relativos a las distintas facetas del fenómeno literario.

Así, entre los ámbitos de trabajo estipulados para el desarrollo de la competencia *Apreciar las obras literarias* en el documento de progresión (2009, p. 78-82), se hace referencia a los conocimientos relativos a las partes y a la presentación material de los libros, en la medida en que estos permiten la tarea de anticipar el contenido de los mismos.

Asimismo, en el área denominada “Mundo del libro” (Id., p. 78) se presentan los aspectos relativos a la producción y circulación social de la literatura, a partir del conocimiento de las figuras de autor, ilustrador⁸⁷, de la identificación de editoriales, colecciones, series, fechas de publicación, reimpresión, etc.

Los saberes relativos a la diferenciación entre los planos de realidad y ficción, si bien aparecen en el currículo quebequense al señalar la necesidad de que los niños reconozcan “lo que pertenece a lo real y lo que pertenece a lo imaginario” (MELS, 2006a, p. 94), no se encuentran desarrollados en el documento de progresión de los aprendizajes.

Como en los documentos galos de 2002, en este programa se brinda una considerable atención a los saberes culturales vinculados con los textos literarios que se abordan en la lectura, y se enfatiza en la exploración de los conocimientos sobre el mundo que plantean las obras y en la identificación de estereotipos desde una perspectiva que recuerda los estudios de Dufays y su equipo de trabajo (1996, 2005, 2007b, 2007a). Cobra especial relevancia además, en relación con este punto, el reconocimiento de las obras patrimoniales tanto de la región de Quebec como de la literatura infantil y juvenil internacional, y también los textos de actualidad literaria, cuyas producciones a menudo son leídas simultáneamente por niños de diversos lugares del planeta.

Se otorga también interés a los conocimientos sobre la lengua en la medida en que posibilitan el descubrimiento por parte de los estudiantes de cómo se utiliza esta herramienta para suscitar ciertos efectos de lectura. Y, a diferencia de otros programas, aquí se hace referencia explícita a la necesaria incorporación de un metalenguaje literario, de un “vocabulario apropiado para hablar del mundo del libro y de la literatura”

⁸⁷Con respecto a los ilustradores, cabe destacar la importancia otorgada a estos en el programa quebequense, en el que parecen ubicarse siempre en el mismo plano que los autores, a diferencia de otros currículos en los que ni siquiera se hace mención a ellos.

(MELS, 2009, p. 81), y se establece en el currículo un breve listado, a modo de ejemplo, de los vocablos que podrían ser incluidos dentro de esta terminología (Cfr. MELS, 2006a, p. 90). También se alude a la apropiación de un “vocabulario visual constituido por palabras frecuentes y útiles” (Ibid.) que permitan a los niños referirse al lenguaje gráfico no únicamente en los libros impresos sino también en otros soportes (como los digitales, por ejemplo).

En cuanto a las convenciones genéricas, se plantea la identificación de las características de diversos subgéneros literarios (sobre todo poéticos y narrativos) y de los principales elementos literarios entre los que se mencionan más que nada los aspectos relativos a la narración: los personajes (su aspecto físico, los rasgos de su carácter, sus maneras de actuar, su jerarquía...), los tiempos, los lugares, los acontecimientos, etc., aunque llama la atención el hecho de no encontrar alusión alguna al narrador, si bien se trata de una de las figuras primordiales en la construcción de los relatos. Sí se hace referencia, en cambio, a los diversos modos en los que puede presentarse un mismo asunto (a través, por ejemplo, de la estructura de un diario íntimo o del intercambio de cartas o diálogos entre los personajes) y a los efectos que produce la elección de estas maneras de contar en relación con la historia que se cuenta.

Con respecto a los procedimientos, desde el programa de *Francés, lengua de enseñanza* se pretende que los alumnos experimenten la literatura como un espacio social, ya que se brinda importancia a las instancias de lectura colectiva, a la frecuentación de distintos contextos vinculados con la literatura o con producciones asociadas a esta y al desarrollo de ciertas prácticas que permiten a los niños reconocer los textos literarios como lecturas plausibles de ser compartidas y discutidas con los demás. En esta línea se plantea la praxis de “consultar diferentes publicaciones relativas al mundo del libro infantil y juvenil” (2009, p. 81), a fin de conocer otros modos de apreciar y de referirse a los textos literarios aunque, como vemos en el ámbito de la progresión, esta práctica se realiza de forma autónoma únicamente hacia el último año del nivel primario.

La lectura en red, o el establecimiento de vínculos entre los textos abordados, constituye otro de los procedimientos más relevantes del programa quebequense de *Francés*, en el cual la selección de obras y la elaboración de itinerarios lectores no se presenta como una tarea exclusiva de los docentes, sino como una actividad que pueden realizar los estu-

diantes, no solo para sí mismos sino también pensando en otros posibles lectores (niños de otra clase, abuelos, padres, amigos, entre otros). Así, se estipula desde este currículo que los alumnos sean capaces de agrupar las obras de un mismo autor, de una misma serie, colección o sobre un mismo tema, etc., y que puedan establecer similitudes y diferencias entre ellas, identificar algunas alusiones y guiños a otros textos y reconocer las adaptaciones de una obra, sus transmediaciones o transposiciones genéricas (el paso de una novela a una historieta o su adaptación al cine, por ejemplo).

Asimismo se promueve la producción individual y colectiva tanto oral como escrita, producción que ha de ser frecuente y diversificada para dar respuesta tanto a las funciones escolares como a las necesidades personales y sociales de los estudiantes. Para la realización de estas producciones se tienen en cuenta diversos niveles, pero se busca atender especialmente a los elementos de la situación comunicativa (intencionalidad, destinatarios, contexto...) y a las diversas fases del proceso de escritura (planificación, textualización y revisión).

Se postula además la necesidad de ir más allá de la comprensión literal de los textos a partir del establecimiento de un proceso de lectura que incluya la interpretación personal y la expresión de reacciones en torno a los textos abordados, lo que puede dar lugar a intercambios con los compañeros u otras personas cercanas, instancias en las que es importante ofrecer argumentos y pruebas, a través de citas o fragmentos de lectura que permitan defender la representación personal construida sobre el texto leído.

No obstante, en la interpretación colectiva es importante mantener una actitud abierta hacia las intervenciones de los demás interlocutores, con el fin de matizar o reestructurar el propio pensamiento y de intentar negociar, entre todos, una construcción de sentidos compartida.

En la interpretación de los textos literarios es importante también, de acuerdo con esta programación, saber utilizar adecuadamente las estrategias de lectura, con el fin de poder formular y reajustar las hipótesis y de ser capaces de enfrentarse a las dificultades que presenta el proceso interpretativo mediante recursos como la reformulación, la relectura o vuelta atrás en el texto, la observación de gráficos, la consulta a otros textos o personas de referencia, etc.

En el plano de las actitudes, descubrimos que en este currículo se enfatiza sobremanera en la dimensión personal de la literatura, pues se da gran importancia al desarrollo del gusto y al establecimiento de preferencias lectoras por parte de los niños. A partir de la atención y del valor otorgados a los sentimientos que suscita la literatura en los lectores, al proceso de identificación con determinados personajes y a los vínculos entre las obras y las experiencias y recuerdos de los niños, se busca desde el programa de *Francés* que los estudiantes puedan “abrirse a la experiencia literaria” (MELS, 2006a, p. 94). Pero esta apertura se produce asimismo gracias a la puesta en juego de otras dimensiones, como podrían ser la artística o la ética, que también son tenidas en cuenta desde el currículo quebequense al plantear la necesidad de promover el desarrollo de “juicios críticos y estéticos sobre las obras” (Id., p. 84).

Por último y a un nivel más general, hallamos que en este programa se subraya la relevancia de los aspectos metacognitivos del aprendizaje, pues se hace hincapié en la reflexión por parte de los niños sobre el propio trabajo de lectura, de escritura, de comunicación oral y de apreciación de textos literarios.

La progresión de los aprendizajes en la programación quebequense de Francés

La progresión es considerada un aspecto fundamental en el sistema educativo de Quebec, en la medida en que uno de los roles fundamentales de la escuela es la ampliación, profundización y organización de los saberes a lo largo de los distintos ciclos.

El documento *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d’enseignement*, del 29 de agosto de 2009, da cuenta de la significatividad otorgada al establecimiento de una continuidad y de diversos niveles de desarrollo, pues tiene por función complementar el programa diseñado por el Ministerio de Educación, Tiempo Libre y Deporte de Quebec (MELS), señalando los criterios y modos de progresión en el aprendizaje de la lengua y de la literatura en la escuela primaria de ese país⁸⁸. En este documento, los tipos de aprendizajes literarios y los modos

⁸⁸Sin embargo, la importancia que adquiere la idea de *progresión* en el diseño de la educación primaria quebequense no solo se manifiesta a partir del documento que

de abordar la utilización de estos saberes aparecen precisados de manera explícita en forma de cuadro, en donde se establecen los principales ámbitos de trabajo con la literatura (Cfr. MELS, 2009, pp. 77-82) y se distinguen en cada uno de los puntos las formas de progreso estipulado, indicando tres niveles sucesivos de apropiación:

- el primero, señalado por una flecha, se refiere a la capacidad de acción de los niños con la intervención sistemática del docente;
- el segundo, marcado por una estrella, alude al potencial de realización autónoma por parte de los niños al finalizar el año escolar;
- el tercero, indicado con una trama sombreada, apunta a la idoneidad de saber reutilizar cada conocimiento en una circunstancia distinta a la de su aprendizaje.

Las líneas de progresión que parecen dibujarse a partir de este documento van entonces:

- desde una mayor hacia una menor guía por parte del docente, lo cual implica un avance hacia un grado cada vez alto de autonomía e iniciativa personal por parte de los niños; así, en el primer ciclo los estudiantes reciben más apoyo del profesor, en el segundo, del profesor y de los pares y, en el tercero, ya cuentan con menor apoyo y más autonomía en el trabajo.
- desde el reconocimiento y comprensión de los aspectos explícitos de los textos hacia un proceso más profundo de lectura que incluye también el reconocimiento y comprensión de los implícitos.
- desde un repertorio de textos más limitado hacia uno más rico y diverso, y desde una menor hacia una mayor pertinencia en la elección de los criterios que los niños utilizan para justificar sus apreciaciones.

acompaña este currículo, sino también en la utilización dentro del programa de términos como “gradualmente”, “poco a poco”, “cada vez más”, “progresivamente”, que sirven como indicadores de esta progresión que se busca alcanzar (Cfr. MEQ, 2006b, pp. 72-95).

- desde una menor hacia una mayor extensión y complejidad de las producciones realizadas a medida que progresa la competencia escrita de los estudiantes.
- desde un menor número hacia una variedad más amplia de destinatarios y de contextos de recepción de los textos; de esta manera, si en los primeros ciclos los niños escriben para sí mismos, luego lo hacen para la familia y para los compañeros y, en los últimos años, se dirigen a un campo de acción más amplio que incluye, además de la familia y de la escuela, otros lectores potenciales que son previstos o imaginados por los estudiantes para sus textos.
- desde el uso de los saberes aprendidos en los contextos de su enseñanza hasta la puesta en juego de estos en contextos nuevos y diversos.

Los criterios apuntados posibilitan, tanto a los docentes como a los propios estudiantes, evaluar en diversos momentos del proceso el trabajo realizado en el área y valorar el crecimiento y la mejora en las competencias relativas a la lectura, a la expresión oral y a la producción literaria.

Los saberes literarios señalados en la asignatura de *ELA*

El currículo de *ELA* (MELS, 2001a), como ya hemos mencionado, distingue en primer lugar las cuatro competencias consideradas fundamentales:

- Leer y escuchar textos literarios, populares e informativos;
- Escribir textos auto-expresivos, narrativos e informativos⁸⁹;
- Representar la literacidad en diferentes *media*;
- Usar el lenguaje para comunicar y aprender;

y, dentro de cada una de estas, presenta los “conocimientos esenciales” (*Essential Knowledges*) y la progresión establecida entre los distintos ciclos de aprendizaje.

⁸⁹Estas particulares clasificaciones de los textos serán revisadas en la sección correspondiente al análisis del corpus (Apartado 5.5.4).

Dentro del programa no se brinda un sitio específico a los aprendizajes literarios, como en el currículo de *Francés, lengua de enseñanza*, pero en el listado de conocimientos podemos encontrar múltiples referencias que nos permiten bosquejar el mapa de saberes literarios construido desde esta propuesta curricular.

En cuanto a los contenidos, descubrimos algunas ausencias significativas como podría ser, por ejemplo, el hecho de no hallar referencia alguna a los libros como objetos materiales y a los elementos que conforman su paratexto.

Por el contrario, sí se realiza una breve alusión a las condiciones de producción y de circulación social al plantear el reconocimiento, por parte de los niños, de que los textos son realizados por personas con diversos propósitos (Cfr. MELs, 2001a, p. 94), aunque no se precisa quiénes son los sujetos que forman parte de este proceso (autor, ilustrador, editor...) ni se señalan las diversas operaciones que pueden ser realizadas en torno a los libros (selección, adaptación, traducción, etc.).

Se defiende desde el programa la idea del texto como una construcción y la importante distinción de los personajes y eventos reales en relación con aquellos de carácter imaginario (Id., p. 96), conocimiento que pretende llevar a los estudiantes a diferenciar los planos de realidad y ficción no únicamente en los textos impresos, sino también en producciones de diversos medios.

La consideración de la literatura como un patrimonio, como una “rica herencia cultural” (Id., p. 77) conduce al señalamiento de la necesidad de poner en contacto a los niños con las obras literarias, de manera que puedan apropiarse de ese legado, aunque –como veremos más adelante en la sección relativa al corpus (Apartado 5.5.4)– no se establece en este programa un listado de obras de referencia y, además, el campo literario parece ampliarse hasta incluir textos pertenecientes a diferentes espacios de la cultura.

El trabajo con los diversos lenguajes puestos en juego en los textos (escrito, visual, multimodal) constituye un aspecto muy importante en el currículo de *ELA*, mediante el cual se busca que los alumnos atiendan a los modos en que se construyen los discursos, reconozcan patrones, estructuras y rasgos textuales y tomen conciencia acerca de la importancia que adquiere la forma en la construcción del sentido y en la manera en

que el texto es recibido por los lectores.

No se alude, sin embargo, a la apropiación de un metalenguaje literario. Si bien se plantea para el tercer ciclo el desarrollo “de un nuevo vocabulario para expresar nuevas ideas y responder [así] a las demandas de diferentes contextos sociales” (Id., p. 103) y la adquisición de una “terminología para hablar sobre los textos mediáticos y sobre los recursos tecnológicos” (Id., p. 108), no se hace mención en el programa a un vocabulario referido específicamente al ámbito de la literatura.

Aunque cabe señalar que en la programación de *ELA* no se hace referencia a la noción de “género” sino que los escritos se clasifican únicamente de acuerdo a los “tipos de textos”, entre los que se incluyen por ejemplo los “cuentos de hadas, de misterio, etc.” (Id., p. 89) a los que podríamos considerar como subgéneros dentro de la narración, podríamos decir que esta última se presenta como el género por excelencia. El currículo apunta así algunas convenciones que han de aprender a reconocer los niños a lo largo de la escolarización primaria, entre las que se incluyen las fórmulas de inicio y final en los cuentos, los elementos narrativos (como los personajes, los marcos, las voces que cuentan las historias...) o las diferentes estructuras de los relatos según sean de aventuras, policiales, etc.

Con respecto a los procedimientos, hallamos la determinación de hacer entender y experimentar la literatura como una práctica social, a partir del establecimiento de los llamados “círculos literarios” (Id., p. 78). Aunque no encontramos definición ni caracterización alguna de estos en el currículo, parecen aludir a instancias de lectura compartida y discusión sobre los textos leídos, instancias que posibilitan la negociación de sentidos y la construcción de nuevos conocimientos a partir del intercambio colectivo (Cfr. 2001, p. 99).

Otro procedimiento o “saber-hacer” en torno a la literatura es el de la lectura en red. El establecimiento de conexiones entre los textos, ya sea a nivel temático, estructural, de soporte, entre otras, se manifiesta en este programa como un recurso utilizado para sobrellevar las dificultades halladas en el proceso de lectura o para ampliar la interpretación del texto abordado, recurso al que acompañan también otras estrategias como podrían ser la relectura para confirmar, matizar o revisar la interpretación construida, la búsqueda de ejemplos o referencias en el texto para apoyar la perspectiva adoptada frente a este, etc. La incorporación

de estrategias de lectura y su uso de forma cada vez más apropiada de acuerdo con los textos y con la situación de lectura constituye uno de los procedimientos más importantes señalados por el programa de *ELA*.

Saber interpretar y establecer un “juicio crítico” (Id. , p. 70) con respecto a las lecturas realizadas, reconocer la multiplicidad de sentidos y la variedad de lecturas que puede tener un mismo texto, así como saber llevar a cabo producciones orales, escritas y visuales con sentido, reales y situadas, son también procedimientos de relevancia capital en este programa que apunta, sobre todo, a subrayar la significatividad que han de tener los aprendizajes para los sujetos que los ponen en juego.

En relación con las actitudes, se enfatiza especialmente en la dimensión personal de la literatura, pues se otorga gran importancia a la respuesta afectiva de los lectores mediante el establecimiento de una “conexión entre los [textos] y las experiencias, intereses e imaginaciones de los estudiantes” (Id., p. 94). Se proponen asimismo tareas de selección personal del material de lectura, audio o audiovisionado y la explicitación de las preferencias y de los criterios para escoger sus textos favoritos, con el fin de que cada estudiante pueda desarrollar un perfil lector propio.

La dimensión ética de la literatura también recibe atención por parte del currículo de *ELA*, ya que se postula desde este programa la necesidad de que, en el tercer ciclo, los estudiantes discutan y tomen conciencia de los valores sociales, históricos y culturales presentes en los textos y puedan contrastar, con la guía del docente, sus propias cosmovisiones y valores en relación con algunos de los propuestos en las lecturas realizadas.

La progresión de los aprendizajes en los diseños quebequenses de ELA

El documento curricular de *ELA* despliega, para las cuatro competencias señaladas, los niveles de progreso que los estudiantes han de alcanzar en cada uno de los ciclos y en especial hacia el final de la enseñanza primaria. Si analizamos estos niveles descubrimos algunas líneas de progreso que van:

- desde una menor hacia una mayor autonomía, pues se plantea que

en el primer ciclo los niños deben recibir muchas más ayudas de los pares y del profesor, pero poco a poco han de ir volviéndose más autónomos. Así, mientras en los primeros cursos pueden observar ciertas cuestiones porque el profesor los lleva a prestar atención a estas, luego han de ser capaces de identificarlas de manera autónoma.

- desde una menor hacia una mayor variedad de textos a leer y a producir, de manera de ir ampliando de forma gradual el repertorio de textos de lectura favoritos (para no limitarse a un solo género o tema, por ejemplo), explicando las razones de su elección, y también el abanico de producciones personales, tanto escritas como audiovisuales o multimodales, y la audiencia a la que van dirigidas.
- desde una menor hacia una mayor identificación de estructuras y rasgos textuales que posibilita la posterior transferencia de estos saberes a su propia escritura.
- desde un menor hacia un mayor conocimiento de las estrategias de lectura y escritura, lo que posibilita seleccionarlas cada vez mejor y utilizarlas de manera más apropiada según el texto en cuestión y la situación de lectura.
- desde el plano personal hacia el nivel comunitario, tanto en el ámbito de la lectura como en el de la escritura. Así, se parte de los propios intereses, haciendo hincapié en la respuesta personal a los textos en la lectura o enfocando en los temas individualmente relevantes para organizar la escritura, para luego confrontar la mirada individual con la de los otros en la discusión colectiva o para ampliar la perspectiva dirigiéndose en sus producciones a los posibles lectores de las mismas.
- desde una menor hacia una mayor participación en las discusiones, reconociendo el lugar de las intervenciones propias y ofreciendo, hacia el último ciclo de primaria, una respuesta activa frente al proceso interpretativo de los otros, comprendiendo así los espacios de intercambio como oportunidades para enriquecer la interpretación personal de los textos.

- desde una menor hacia una mayor transferencia de los saberes a diversos contextos, lo que permite poner en juego los aprendizajes en situaciones nuevas.

Este programa subraya también la importancia de los procesos de reflexión y autoevaluación en el aprendizaje de los niños, a partir de la herramienta del *portfolio* y de tareas que los lleven a analizar sus perfiles lecto-escritores y a contrastar, por ejemplo, sus modos de responder a los textos al inicio y al final del trabajo escolar, las estrategias de lectura y de escritura utilizadas en los distintos momentos o sus preferencias de lectura anteriores y actuales, entre otros aspectos a destacar.

El trabajo metacognitivo constituye así una característica de los programas quebequenses tanto de *Francés, lengua de enseñanza* como de *English Language Arts (ELA)* y permite a los estudiantes adquirir una conciencia cada vez mayor sobre el desarrollo y los aprendizajes construidos hasta el momento para, a partir de allí, pensar en cuáles son las siguientes metas a alcanzar en el dominio de las competencias literarias.

5.4.5. Aspectos generales a destacar sobre los conocimientos literarios

A lo largo de la sección hemos ido describiendo y analizando los conocimientos planteados por cada uno de los *curricula* seleccionados. Este es el momento entonces de poner en relación las diversas propuestas de las administraciones para observar, a partir de una mirada que abarque el conjunto, las similitudes y diferencias entre ellas en cuanto a:

- los *modos de estructurar los contenidos*,
- los *tipos de aprendizajes literarios determinados*,
- los *criterios de progresión establecidos*,

con el fin de señalar, hacia el final del apartado, la orientación que en líneas generales parece seguir cada programa y las agrupaciones que podemos establecer entre ellos de acuerdo con los aprendizajes literarios privilegiados en cada caso.

Los modos de estructurar los contenidos

En cuanto al modo de organización de los contenidos, hallamos que mientras los programas de Cataluña (2009), España (2006-2007), Francia (2002 y 2008) e Inglaterra (1999) se organizan por ciclos o niveles de aprendizaje, en el documento de ajuste curricular de Inglaterra (2006) se presenta una organización doble: por año de escolaridad y por aspecto o línea de trabajo (*strand*).

Los diseños quebequenses (2001 y 2006), en cambio, se estructuran por competencias y, dentro de cada una de estas, se establecen los niveles de progreso a alcanzar en los diferentes ciclos. Con respecto a estas dos últimas programaciones, cabe aclarar que en el programa de *Francés, lengua de enseñanza* se otorga un espacio distinto a las competencias y a los conocimientos, mientras que el currículo de *ELA* incluye los conocimientos relativos a cada competencia dentro del apartado dedicado a esta.

Los aprendizajes literarios presentes en los currículos

Si analizamos los cuadros correspondientes a los aprendizajes literarios (Véase Cuadros 5.4 y 5.5), observamos que algunos de estos aprendizajes son comunes a todos los *curricula*. Entre los conocimientos compartidos por todos los diseños encontramos:

- los *saberes culturales*, es decir, el conocimiento del patrimonio literario y/o de los referentes culturales presentes en la literatura;
- las *convenciones genéricas*, en especial las narrativas y las poéticas;
- la *socialización de la literatura*, esto es, la posibilidad de comprenderla y de experimentarla como una práctica social;
- la *interpretación y producción de textos literarios*⁹⁰;

⁹⁰Aunque, como hemos visto, en el caso del programa francés de 2008 la tarea de lectura es entendida más como extracción literal del significado y la de escritura es presentada en términos de “redacción” más que de “producción”, en la medida en que se subrayan los aspectos gramaticales y normativos de los textos, pero no los discursivos.

- la *implicación personal* de cada niño con la literatura, de manera que su relación con los textos literarios sea significativa y, así, pueda prolongarse más allá de la escuela y formar parte de su vida.

La mayoría de los programas hace referencia también al disfrute de la literatura y al conocimiento y trabajo sobre los diversos lenguajes con los que se construyen los textos. En esta línea algunos diseños (como por ejemplo los catalanes o los quebequeses) subrayan especialmente la necesidad de desarrollar, desde el ámbito de la lengua y la literatura, la alfabetización visual de los estudiantes.

Llama la atención además, en algunos currículos, la operación de desplazamiento que parece darse desde los saberes conceptuales hacia los procedimentales o de “saber-hacer”, más numerosos en programas como el español, el catalán o el de *ELA*, por ejemplo.

El análisis de los conocimientos literarios muestra asimismo cómo algunos de estos son mencionados pero luego no son puntualizados de forma clara por los programas, como sucede en el caso de las convenciones literarias y de los saberes culturales en los diseños hispánicos, o en las alusiones a las condiciones de producción y circulación textual en el currículo de *ELA*, en el que se menciona que los textos son producidos por personas pero no se concreta qué roles cumplen estas (autor, ilustrador, editor...), ni se precisa la existencia de instancias u operaciones de circulación y transformación de los textos (selección, traducción, adaptación, etc.).

Entre los aprendizajes menos compartidos por los diseños están:

- la *apropiación de un metalenguaje literario*, que es señalada únicamente por el currículo galo de 2008 y por el de *Francés, lengua de enseñanza* de Quebec;
- el *conocimiento de los aspectos materiales y paratextuales* de los textos literarios, ya que en muchos programas se tienen en cuenta más que nada los paratextos correspondientes a las lecturas de información;
- los *saberes relativos a la producción y circulación social de la literatura*, presentes solo en los programas de Cataluña, Francia 2002 y

Quebec y que llevan a entender la literatura como una producción cultural;

- la *diferenciación entre los planos de realidad y ficción*, saber por el que los niños se sienten especialmente atraídos y que es subrayado en el diseño francés de 2002 como uno de los aprendizajes fundamentales a alcanzar hacia finales de la educación primaria;
- el *establecimiento de conexiones de diverso tipo entre los textos* ya que, si bien la mayoría de los programas alude a las vinculaciones temáticas entre las lecturas, solo los *curricula* galos y quebequeses plantean la puesta en relación de las producciones literarias y culturales a partir de otros aspectos, como podrían ser los géneros, los dispositivos de enunciación, el estilo de un autor, los motivos, los símbolos, los estereotipos, etc.
- la *conciencia acerca de la dimensión ética e ideológica* presente en los textos literarios, pues pareciera que, en un intento por desprenderse del discurso didáctico moralizante tan criticado en las pasadas décadas, se ha dejado de lado sistemáticamente uno de los aspectos fundamentales de los textos literarios (y de todos los textos) como lo es la construcción axiológica y las posiciones ideológicas que estos presentan.

En el ámbito de las convenciones narrativas, la mayoría de los currículos menciona elementos como el marco temporal y espacial, los personajes o la trama, pero sorprende descubrir que solo tres de los siete programas (el de Francia 2002, el de Inglaterra y el de *ELA*) hacen referencia a la figura del narrador. Esto nos lleva a preguntarnos acerca de las razones de esta ausencia: ¿se trata simplemente de un olvido o de la presuposición de que los maestros ya pondrán en juego esta noción, o se considera acaso que este es un conocimiento de secundaria y por eso no se lo incluye en los programas?

Aunque sabemos que no corresponde a los currículos sino a los centros escolares el desarrollo pormenorizado de los contenidos, consideramos que las legislaciones educativas han de ofrecer pautas claras acerca del mapa a construir en la enseñanza escolar de la literatura. En el análisis de los aprendizajes literarios presentes en varios de los diseños, observamos en líneas generales un vaivén entre una declaración de intenciones de

carácter amplio (y muchas veces ampuloso) y una presentación de saberes literarios que apunta hacia unos pocos aprendizajes o muy generales o muy específicos, pero que no traza –excepto en contadas excepciones, como los diseños galos de 2002 o los de *Francés, lengua de enseñanza* de Quebec– líneas o rutas hacia una mirada que integre los diversos aspectos del fenómeno literario.

Los criterios de progresión establecidos por los diseños

Como hemos señalado arriba al describir los modos en que se organiza la educación primaria en cada uno de los países (Apartado 5.2.5), la progresión de los aprendizajes literarios, si bien es mencionada en los siete diseños, no adquiere la misma importancia en todos ellos. Así, observamos por ejemplo que mientras los programas franceses, ingleses o quebequenses planifican la evolución de los saberes y un espacio específico para la determinación de los distintos niveles de aprendizaje, los currículos españoles o catalanes no establecen de manera tan clara los criterios de desarrollo y señalan para los diferentes ciclos, especialmente para el segundo y el tercero, contenidos prácticamente idénticos entre sí o, en el caso de España, parecen dejar atrás demasiado pronto saberes que deberían ser mantenidos a lo largo de los cursos (como el conocimiento y uso de la biblioteca de aula), o señalar como novedades del tercer ciclo aprendizajes que sería conveniente que aparecieran desde los primeros años de escuela (como la *lectura comentada* de textos).

En cuanto a las principales líneas de avance que parecen seguir los programas, descubrimos que los criterios sostenidos por el currículo galo de 2008 son los más alejados del resto, pues apuntan sobre todo a la *cantidad de lecturas y de redacciones o copias* que han de realizar los alumnos en cada año escolar. Sin embargo, se señala también entre las pautas de progreso de este diseño el desarrollo de un *discurso cada vez más argumentado sobre las preferencias lectoras* y de un *punto de vista más claro sobre la posición adoptada frente a las lecturas*, que tenga en cuenta los aportes de los pares y que haga alusión a ejemplos concretos de los textos. Este último aspecto parece ser recurrente en varios de los programas, que otorgan relevancia a las respuestas de los alumnos frente a los textos leídos y pretenden que estos construyan gradualmente un discurso explícito sobre las lecturas abordadas, de modo que puedan dar

razones que les permitan justificar su lectura o el abandono de esta.

Otras pautas de desarrollo comunes a los distintos programas son:

- el *paso de una menor hacia una mayor autonomía* en los procesos de selección, interpretación y escritura literaria;
- la *ampliación progresiva del repertorio de textos* tanto para la lectura como para la producción llevada a cabo por los alumnos;
- el *aumento gradual de los contextos y destinatarios* de los textos realizados;
- el *reconocimiento cada vez mayor de los implícitos* en los textos leídos;
- la *capacidad de movilizar los saberes en nuevas instancias* de uso y aprendizaje, de modo que los conocimientos literarios no sean concebidos como saberes meramente escolares sino como aprendizajes susceptibles de ser puestos en juego en los intercambios sociales de la vida cotidiana.

En algunas legislaciones educativas se establece asimismo como criterio de avance el *paso desde el plano personal de los sujetos hacia el nivel colectivo o viceversa*. Ejemplos de este tipo de progresión pueden observarse en el currículo de *ELA*, donde en los primeros cursos se enfatiza en la significatividad individual de las lecturas y de las escrituras para, poco a poco, ir teniendo en cuenta también las necesidades y aportaciones de los otros y del conjunto e ir elaborando los saberes colectivamente; o en el diseño francés de 2002, en el que, por el contrario, se inicia a los estudiantes en tareas colectivas con el fin de que construyan entre todos los aprendizajes, los internalicen y posteriormente puedan ponerlos en juego en los procesos llevados a cabo de manera individual.

No obstante, en este último programa se defiende la necesidad de establecer recorridos de ida y vuelta entre ambos planos, que permitan pasar de lo grupal hacia lo individual para luego confrontar las propias lecturas con las de los otros y poner las escrituras personales bajo la mirada atenta de los demás.

Finalmente, podemos destacar que los documentos galos de 2002, así como los diseños anglosajones de 1999, señalan entre los criterios

de progresión el *movimiento que va desde una mirada más local sobre algunos puntos determinados de las lecturas hasta una interpretación y valoración global de los textos literarios*, objetivo ineludible en el trabajo con lo literario.

Las orientaciones generales de los programas

Los conocimientos literarios privilegiados en cada uno de los *curricula* y las diversas maneras que adopta cada uno de enfocar este tipo de aprendizajes permiten agrupar las legislaciones educativas de acuerdo con tres orientaciones distintas. Así, observamos que:

- las administraciones de España y Cataluña apuntan más hacia la *formación del hábito lector*, aunque conceden también una importancia central a los procesos de comprensión y de producción textual (estos últimos subrayados con mayor fuerza en el currículo catalán que en el hispánico).
- los programas de Inglaterra y de *ELA*, en Quebec, otorgan un mayor énfasis al *aprendizaje de la interpretación*, a partir del análisis sobre el modo como se construyen los textos literarios, sobre los dispositivos enunciativos que utilizan, etc., y en ambos se brinda asimismo especial relevancia a la respuesta de los lectores a los textos leídos.
- los diseños galos y el currículo de *Francés, lengua de enseñanza* de Quebec siguen una perspectiva más patrimonial, pues se orientan hacia la *apropiación de saberes culturales*. Pero mientras en el programa francés de 2008 esta apropiación es entendida únicamente como el conocimiento de nombres de autores y títulos de textos, como la suma cada vez mayor de informaciones a adquirir por parte de los niños, en los *curricula* de Francia de 2002 y de *Francés, lengua de enseñanza* de Quebec la formación cultural apunta hacia la construcción de un bagaje de referentes (conocimiento de textos y autores, de motivos, símbolos, estereotipos, etc.) que posibiliten el establecimiento de una cultura compartida que favorezca la educación lectora de los estudiantes, la puesta en relación entre los textos leídos y la realización de interpretaciones en las que se tengan en

cuenta este tipo de saberes, con el fin de desarrollar una “postura interpretativa”.

Así, aunque a partir del análisis contrastado de las programaciones educativas podemos descubrir la existencia de tres tradiciones diferentes entre sí: la hispánica, la anglosajona y la francesa, observamos que en la mayor parte de los programas ingresa con fuerza la educación en los aspectos interpretativos del aprendizaje literario y, en algunos de ellos, se subraya la necesidad de ofrecer a los lectores experiencias que les permitan construir criterios adecuados para la selección y adoptar una postura o una respuesta personal frente a los textos abordados.

Conocimientos literarios	Saberes						
	Aspectos materiales y paratextuales	Producción y circuito social de la literatura	Realidad-ficción	Conocimientos culturales	Conocimientos sobre los lenguajes con los que se construye el texto	Metalinguaje literario	Convenciones genéricas
Curriculos							
España				x			x
Cataluña		x		x	x		x
Francia 2002	x	x	x	x	x		x
Francia 2008	x			x	x	x	x
Inglaterra			x	x	x		x
Quebec Francés	x	x	x	x	x	x	x
Quebec Inglés		x	x	x	x		x

Cuadro 5.4: Aprendizajes literarios presentes en los currículos.

Conocimientos Literarios	Procedimientos					Actitudes		
	Socialización de la literatura	Establecimiento de conexiones entre textos	Utilización de las estrategias de lectura	Interpretación y producción textual	Implicación personal con la literatura	Conciencia de los valores presentes en los textos	Disfrute de los textos literarios	
España	×			×	×		×	
Cataluña	×		×	×	×		×	
Francia 2002	×	×	×	×	×	×	×	
Francia 2008	×	×		×	×		×	
Inglaterra	×		×	×	×	×	×	
Quebec Francés	×	×	×	×	×	×		
Quebec Inglés	×	×	×	×	×	×		

Cuadro 5.5: Aprendizajes literarios presentes en los currículos.

5.5. El corpus establecido en los programas

Hacer referencia al corpus seleccionado por los *curricula* implica abordar la cuestión del canon. En este caso, y dado que nuestro objeto de estudio está constituido únicamente por los documentos curriculares, realizaremos una descripción y análisis del “canon oficial”, esto es, de aquel propuesto por cada uno de los diseños, pero sin dejar de reconocer por ello la existencia e importancia en las aulas del “canon *de facto*” (Fleming, 2007), es decir, aquel que se revela a partir de las prácticas cotidianas llevadas a cabo en las instituciones escolares.

Este análisis de los distintos cánones oficiales correspondientes al nivel primario estará centrado en el corpus escogido en cada caso y nos permitirá observar el nivel de concreción presente en cada diseño, dar cuenta del tipo de textos privilegiado, de los criterios de selección de los mismos y del carácter con el que son presentados, es decir, si se plantean como mera sugerencia, como recomendación o si son concebidos en términos de prescripción administrativa.

La descripción y examen de estos aspectos permitirá establecer, hacia el final del apartado, una comparación que nos lleve a descubrir algunas líneas de continuidad en los actuales programas literarios.

5.5.1. El corpus seleccionado en España y Cataluña

Corpus seleccionado. España

Los diseños españoles, si bien no proponen un listado de obras literarias ni un número mínimo de lecturas prescritas en cada año o ciclo escolar, pues dejan a los centros la responsabilidad de escoger los materiales sobre los que se trabajará⁹¹, en sus “Orientaciones metodológicas y para la evaluación” señalan la importancia de los textos literarios, cuya presencia “no puede ser anecdótica en la educación primaria” (MEC, 2007, p. 31544), y apuntan a continuación algunas recomendaciones relativas al corpus que sirven de guía para el profesorado:

⁹¹La “Disposición adicional quinta” (MEC, 2007, p. 31491) subraya que los equipos de coordinación de las instituciones escolares serán quienes realicen la selección de los libros de texto y de otros materiales de trabajo.

El docente deberá buscar y ofrecer textos adecuados, situarse en la mente infantil para seleccionar los que se propone, ayudando a captar la emoción o el interés estético que poseen. [...] Una gran fuente de textos adecuados a la etapa se encuentra en la literatura infantil actual y en los cuentos tradicionales, populares y de tradición oral. Las adaptaciones de los grandes clásicos, siempre que se trate de obras pertinentes para la edad y efectuadas con la debida calidad literaria, pueden ser recomendables. También la poesía y el teatro infantil ofrecen ocasiones para la formación literaria y el acceso a otros esquemas textuales y de significado. Es importante enseñar a descubrir las propias preferencias diversificando opciones y facilitando la elección personal dentro de criterios de calidad de la obra, adecuación a las capacidades de comprensión (autónoma o con ayuda) y variedad, equilibrando lo tradicional o clásico con las creaciones actuales (Ibid.).

Como observamos en esta cita, la literatura infantil entra de lleno en estos programas, y se equilibra el espacio otorgado a los textos tradicionales y a las producciones literarias de la actualidad. Se hace referencia así a la inclusión necesaria tanto de los clásicos (aunque estos no son definidos ni ejemplificados en los textos oficiales) como de sus adaptaciones, y también de las narraciones de tradición oral.

La poesía y la narración son géneros destacados por igual en este currículo y reciben más de quince menciones a lo largo del documento propuesto por la administración hispánica. En estos géneros quedan incluidos los poemas, los cuentos y otros textos como las “canciones, refranes, adivinanzas, trabalenguas...” (MEC, 2006b, p. 43086; MEC, 2007, p. 31536), pero llama la atención la ausencia de referencias a subgéneros como la novela, el cómic o el álbum, los cuales gozan hoy de gran relevancia en el campo literario.

Y aunque en las orientaciones señaladas se subraya el “teatro infantil” como otra “fuente de textos adecuados”, la mención expresa a la lectura de textos teatrales solo aparece en una ocasión en todo el programa, en el espacio correspondiente a los contenidos literarios propios del tercer ciclo (MEC, 2007, p. 31540)⁹².

⁹²En el primero y en el segundo ciclo, si bien hace alusión a la realización de dramatizaciones, no se hace referencia explícita a la lectura de textos teatrales (Cfr.

Para la selección de los textos literarios se sugieren algunos criterios entre los que hallamos:

- la adaptación de los textos a la edad, a los intereses y a las “necesidades afectivas y sociales” de los niños, para lo que el profesorado ha de “situarse en la mente infantil” (2007, p. 31544) y permitir que los niños puedan escoger libremente algunas de sus lecturas;
- la “adecuación a las capacidades de comprensión (autónoma o con ayuda)” (Ibid.) de los estudiantes;
- la “calidad literaria de la obra” (Ibid.), si bien no se manifiestan en los diseños los rasgos que hacen a su definición;
- la diversidad genérica, aunque –como hemos visto– luego no es tan visible en el desarrollo del programa;
- la variedad de soportes (orales, escritos y digitales) a través de los que se puede acceder actualmente a los textos literarios;
- la sencillez de las obras escogidas, pues se plantea la necesidad de ofrecer para la lectura “textos sencillos” (2006b, p. 43086; 2007, p. 31536), aunque no se explicita desde los diseños qué significa esto;
- la relevancia y significatividad del corpus, que ha de estar constituido por “textos significativos” (2006b, p. 43087; 2007, p. 31538), por “obras relevantes de la tradición literaria” (2006b, p. 43084; 2007, p. 31534).

En cuanto a la clasificación de los textos, hallamos enunciados en los diseños dos tipos de organización: por un lado, una división entre “textos literarios y no literarios” (2007, p. 31546) y, por otro, una tipología establecida a partir de las diversas estructuras textuales y de la intencionalidad comunicativa, que incluye textos narrativos, instructivos, descriptivos y explicativos, marco donde los textos literarios parecieran quedar subsumidos. Un ejemplo de ello podría ser el planteo de producir textos literarios “adecuados a la situación comunicativa” (2007, p. 31539), equiparando así estos textos a los géneros discursivos primarios, propios de la comunicación inmediata (Bajtin, 1997).

MEC, 2006b, p. 43086; MEC, 2007, p. 31535 y 31538).

Como síntesis de este apartado podemos afirmar que si bien descubrimos a lo largo de los diseños españoles algunas pautas que posibilitan la selección del corpus, en algunos casos estas resultan bastante confusas (como podría ser la alusión a “textos sencillos”), poco o nada explícitas –lo que queda patente en la ausencia de criterios sobre los cuales establecer la calidad de las obras– o no se corresponden con los contenidos desarrollados (como en el caso de los textos teatrales). Asimismo, con la inclusión de los textos literarios dentro del modelo comunicativo se corre el riesgo de considerarlos indistintos a los demás, aunque desde las orientaciones parece aludirse a su carácter estético, rasgo compartido con otras manifestaciones del campo artístico.

Corpus seleccionado. Cataluña

En relación con el corpus y a diferencia de las programaciones francesas que veremos a continuación (Apartado 5.5.2), el currículo de Cataluña no presenta prescripción bibliográfica alguna: desde la Administración catalana no se especifica un número mínimo de libros a leer en cada ciclo o en el conjunto de los tres ciclos de la educación primaria⁹³.

Sin embargo, a lo largo de los diseños propuestos por la administración catalana podemos hallar algunas pistas relativas a la clase de textos privilegiados y a los criterios que parecen prevalecer en la selección del

⁹³No obstante, entre los recursos educativos de carácter institucional que colaboran con el trabajo docente, podemos destacar una propuesta de recomendaciones bibliográficas realizada por el Área de Bibliotecas de la Generalitat de Catalunya, con la ayuda de la Associació de Mestres Rosa Sensat y con el apoyo del Departament de Educació. Este listado de libros de ficción, que lleva por título *Imaginació. Bibliografia selectiva per a la biblioteca escolar d'educació infantil i primària* (2007) e incluye breves reseñas además de la información bibliográfica sobre cada uno de los títulos sugeridos, se ofrece como guía para la constitución y enriquecimiento del acervo de las bibliotecas escolares en los niveles infantil y primario. Todos los textos recomendados allí tienen carácter narrativo y, para el nivel primario, se hallan reunidos de acuerdo con criterios de edad en dos grupos: de seis a ocho y de nueve a doce años. Dentro de cada uno de los grupos, encontramos otras sub-clasificaciones: en el grupo de seis a ocho años se realiza una división de cuentos según sean populares y contemporáneos y, en cada uno de estos se clasifican a su vez los catalanes, castellanos o internacionales. En el grupo de nueve a doce años se realiza otra subdivisión etaria: narraciones para lectores de nueve a diez años y para lectores de once a doce años. En ambos grupos se clasifican a su vez las narraciones catalanas, por un lado, y las castellanas por el otro.

corpus.

La narrativa constituye sin duda el género preeminente en estos programas⁹⁴. Esta es abordada en el ciclo inicial a partir de los cuentos populares y de los relatos audiovisuales, a los que se suman, en el ciclo medio las novelas (aunque solo son mencionadas en el área de *Lengua castellana y literatura*). Además de los cuentos populares, en la dimensión literaria son incluidos también otros textos propios de la tradición oral, como podrían ser las “locuciones, refranes, dichos y frases hechas” (DEGC, 2009, p. 43).

El género poético también es importante: desde el ciclo inicial se enfatiza en la “lectura y memorización de textos, poemas, canciones” (Id., p. 41)⁹⁵.

El género dramático, en cambio, no goza de relevancia alguna: en casi todas las áreas lingüísticas y literarias del currículo catalán su lugar aparece minimizado, por no decir prácticamente inexistente. Aunque en varios momentos se hace referencia a la “dramatización de cuentos, poemas y otros textos literarios” (Id., p. 62) como práctica común en este ámbito para el nivel primario, solo se alude en una ocasión a la lectura de textos teatrales⁹⁶.

No obstante, en la dimensión literaria en lengua catalana para el ciclo superior, cuando se establece la necesidad de “escribir textos de todo tipo: cuentos, poemas, cómics, diarios personales, noticias y dramatizaciones sencillas” (Id., p. 62)⁹⁷, sorprende el uso dado al término “dramatización”, que parece entenderse como sinónimo de “guión teatral”. ¿O es la

⁹⁴De hecho, llama la atención que cuando se alude al objetivo de “mostrar comprensión de libros de literatura”, se mencionan solo aspectos relativos al texto narrativo: “los protagonistas, la trama, los escenarios” (DEGC, 2009, p. 71).

⁹⁵Esta enumeración nos genera incertidumbre, pues no sabemos si la inclusión de “textos” al costado de “poemas” y “canciones” se trata de un error tipográfico o de un problema grave en cuanto a los modos de categorizar. Como veremos hacia el final de este apartado, consideramos que la segunda hipótesis podría tener mayor plausibilidad.

⁹⁶Esta alusión se realiza en el apartado correspondiente a los contenidos del ciclo superior, y dentro del espacio de *Lengua castellana*. Allí se prescribe la “lectura e interpretación y dramatización de obras teatrales” (DEGC, 2009, p. 65).

⁹⁷Nuevamente encontramos aquí dificultades graves en la categorización de los textos literarios, grupo que parece abarcar incluso textos de carácter informativo como podría ser la noticia.

“escritura” comprendida en un sentido amplio y por ello se considera la representación teatral como una forma de escritura?

La mención explícita al campo de la “literatura infantil” también es muy breve en este currículo: se menciona únicamente a partir del ciclo medio y solo en el área de *Lengua castellana*.

En cuanto a los criterios de selección de los textos literarios, hallamos desperdigados en los diseños catalanes unos cuantos, entre los que podrían destacarse:

- la necesidad de adecuación de los textos “en cuanto a temática y complejidad” (Id., p. 39) a la edad o al ciclo, a la competencia lectora, a los intereses del alumnado, a las finalidades del aprendizaje;
- la variedad genérica y también la variedad cultural, para acercar a los niños a obras catalanas, españolas e internacionales⁹⁸;
- la diversidad de soportes, que incluye la lectura de textos orales, escritos y audiovisuales y otorga gran importancia a estos últimos, lo que parece conducir a la ampliación del campo literario;
- la multiplicidad de tipologías, que en ocasiones resulta desconcertante dada la inexistencia de variables comunes a la hora de agrupar los textos.

Así, aunque en general los modos de clasificar los textos en este diseño parecen estar basados en la estructura textual y en la intencionalidad comunicativa, se ofrecen en determinados momentos enumeraciones que resultan muy confusas para el lector pues, como ya hemos adelantado, en estas no queda claro cuál es el criterio de agrupación de los textos. Cuando se alude a la diversidad de tipologías se hace referencia por ejemplo a “noticias, experiencias, descripciones, textos imaginativos” (Id., p. 46), a “textos de todo tipo: cuentos, poemas, cómics, diarios personales,

⁹⁸Con respecto al criterio de la diversidad cultural, consideramos que tanto en el currículo catalán como en los diseños españoles, esta intención ya viene señalada desde el nombre de las materias (*Lengua castellana y literatura*, *Lengua catalana y literatura*), donde al sustantivo “literatura” no se le coloca gentilicio alguno.

noticias” (Id., p. 71) o a “textos funcionales, narrativos, literarios y audiovisuales” (Ibid.), sin que haya especificación alguna sobre las singularidades e interrelaciones entre estos distintos grupos. En esta miscelánea el texto literario parece perder pie.

5.5.2. El corpus seleccionado en Francia

Los *curricula* franceses actuales y también los anteriores a estos aluden a la necesidad de propiciar una “cultura literaria” desde el ámbito de la escuela. Pero mientras en los programas de 2008 se plantea la lectura de literatura en el marco educativo como un espacio que da acceso a “una primera cultura literaria” (MEN, 2008, p. 17), en los diseños de 2002 no se pretende alcanzar una mera sensibilización en relación con la literatura, sino “desarrollar una cultura literaria y artística fuerte”, una cultura escolar de referencia susceptible de ser compartida por los estudiantes y construida “a partir de la frecuentación precoz y asidua a producciones literarias o artísticas numerosas y variadas” (MEN, 2002, p. 15). Este propósito guía la elaboración de una amplia lista bibliográfica publicada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que agrupa obras de literatura infantil y juvenil y que se propone como un “nuevo instrumento de trabajo”: así, el documento de aplicación *Littérature. Cycle des approfondissements (cycle 3)* (MJENR, 2002a) sirve para orientar a los docentes en la tarea de selección de las lecturas escolares. La propuesta de selección de libros es establecida por diversos grupos (maestros, profesionales del mundo del libro, investigadores del campo de la didáctica...) e incluye dos tipos de corpus: el de los “clásicos infantiles” –reeditados a menudo y que conforman la base del “patrimonio” literario, los cimientos de la literatura actual– y el de la literatura infantil y juvenil contemporánea y regularmente renovada⁹⁹. En el primer grupo se destaca la importancia de los cuentos tradicionales por cuanto “constituyen matrices fuertes de la literatura contemporánea” (Id., p. 9) en la medida en que posibilitan ecos y adaptaciones de todo tipo. En el segundo grupo el álbum adquiere una singular relevancia, especialmente en relación con la educación literaria de los primeros ciclos. Esto se debe al rol decisivo

⁹⁹En los programas franceses de 2008 el corpus de lecturas también está conformado por la literatura tradicional, los clásicos de la literatura infantil y juvenil y las obras actuales para niños y jóvenes.

de la imagen¹⁰⁰, que colabora de manera fundamental en el proceso de construcción de sentidos. Así, la lectura de literatura infantil y en particular de libros-álbum se presenta en estos diseños como un modo eficaz de potenciar la comprensión de textos más complejos aún cuando la fase de decodificación es todavía incipiente.

La lista bibliográfica organiza los 180 títulos presentados de acuerdo con los “géneros literarios y editoriales habitualmente dirigidos a la infancia” (Id., p. 5), entre los que se incluyen álbumes (35), cómics (13), cuentos (30), poesía (21), novelas y relatos ilustrados (70), y teatro (11). Dentro de cada una de estas categorías, las obras se clasifican por orden alfabético siguiendo el nombre del autor y cada una de las entradas incluye el título de la obra, la referencia bibliográfica (para los textos clásicos son propuestas varias ediciones), la dificultad de lectura (señalada en niveles de 1 a 3, que representan el nivel fácil, medio y difícil respectivamente), “una breve presentación de la obra y algunas pistas de aprovechamiento pedagógico” (Id., p. 13).

Aunque en el documento se insiste en la necesidad de “velar muy particularmente por el lugar de la poesía y del teatro” (Ibid.) y se subraya la importancia de un tratamiento equitativo de los diversos géneros, en el número de obras seleccionadas en cada uno de los grupos podemos observar un claro predominio de la narrativa. Lo mismo sucede en los programas de 2008, que enfatizan en la diversidad de textos pero acabando dando mayor relevancia a la narración y a la poesía. Estos últimos diseños en el ciclo de profundización de los aprendizajes, dentro del bloque de lectura y escritura, organizan los textos literarios de acuerdo con los siguientes grupos: narraciones, descripciones, diálogos¹⁰¹ y poemas, clasificación que parece fundarse más en las tipologías textuales que en la idea de géneros literarios o que parece confundir ambos planteamientos.

No obstante, el teatro y la poesía no se dejan de lado en los diseños de 2002: desde el ciclo de aprendizajes fundamentales, los dos géneros se presentan de forma explícita y se ponen en relación con el área de “Decir los textos”, en la medida en que ambos implican un tipo de lectura en el que se pone en juego la voz y la corporalidad de los sujetos. La poesía y las

¹⁰⁰En los diseños galos de 2002 se establece una clasificación de las imágenes en fijas y móviles, de acuerdo al soporte en el que aparezcan (si son libros impresos o medios audiovisuales).

¹⁰¹El teatro estaría incluido dentro del grupo de textos con estructura dialogal.

canciones tienen un importante rol que cumplir en la educación primaria gala, al igual que el teatro, cuyo abordaje se propone en vinculación con proyectos artísticos de carácter interdisciplinario. En los currículos de 2008 también es incluido el trabajo con estos géneros (aunque el lugar del teatro parece reducido en relación con los otros géneros), pero –como veremos en los modos de acercamiento (Sección 5.6, Apartado 5.6.2)– ya no se acentúa en la elaboración de secuencias o proyectos más amplios, sino que las actividades a realizar con estos textos son repetitivas y tienen como eje la dicción y memorización textual con el fin de declamar “sin error” las obras o fragmentos escogidos.

En ambos programas se prescribe el número de obras a leer y a recordar hacia el final de la educación primaria. Los documentos de 2002 señalan que hacia el fin del ciclo de profundización los estudiantes galos tienen que haber leído como mínimo dos clásicos y ocho obras de la literatura infantil y juvenil actual, es decir, un libro por mes o diez libros de literatura a lo largo del año. Se determina asimismo la memorización de diez textos “de extensión razonable” (MEN, 2002, p. 73) en prosa, poesía o teatro, que pueden ser escogidos de forma individual por los estudiantes¹⁰².

Los programas de 2008 establecen una progresión entre los diversos cursos en relación con la cantidad de lecturas y fijan en cinco el número de libros a leer en el último año del nivel primario: en el CM2 se programa la lectura de cinco obras íntegras, además de la lectura en voz alta de un fragmento seleccionado por el alumnado. El número de obras decretadas por ambas administraciones francesas evidencia claramente la minimización del lugar de la literatura en los diseños actuales en relación con los anteriores ya que, como podemos ver, las lecturas se reducen a la mitad en los nuevos programas al pasar de diez a cinco los libros prescritos.

La lectura autónoma de literatura infantil y juvenil se manifiesta en ambos *curricula* y se señala la importancia de que los niños puedan elegir sus lecturas personales. En los documentos de 2002 se otorga al docente la función de sugerir lecturas apropiadas para cada uno según sus intereses y competencias y se hace hincapié en la necesidad de que los materiales estén disponibles para su lectura en la biblioteca del aula o del centro.

¹⁰²En el documento de aplicación *Littérature. Cycle des approfondissements (cycle 3)* se va todavía más allá al plantear como aspiración la lectura de un libro por semana hacia el final de la escuela primaria (MJENR, 2002a, p. 5).

Los profesores son también los encargados de escoger las lecturas escolares, es decir, las obras a leer en las clases, y para ello han de “conocer perfectamente los títulos que sugieren [y han] de frecuentar asiduamente la biblioteca que ofrecen a sus estudiantes” (2002a, p. 12). Pueden elegir producciones que estén dentro o fuera del marco de la lista de referencias, pero deben asegurar la inclusión de al menos un libro (y no fotocopia¹⁰³) correspondiente a cada una de las seis categorías o géneros que constituyen la base de organización de la lista, teniendo en cuenta, además del “equilibrio entre géneros”, el “valor literario del texto” y “la calidad de las ilustraciones y de la edición” (Id., pp. 10-13).

Tanto los programas de 2002 como los documentos de aplicación y acompañamiento de esa administración (MJENR, 2002a; 2003) delimitan con claridad los criterios de selección de las obras literarias y aluden a textos concretos de la literatura infantil y juvenil para ejemplificar estas variables, que podríamos sintetizar de la siguiente manera¹⁰⁴:

1. la abundancia y diversidad de textos literarios, pues desde este programa se promueve que los estudiantes frecuenten obras numerosas y heterogéneas. Se plantea así un corpus amplio y variado no solo a nivel de espacio (ya que incluye literatura infantil y juvenil de carácter nacional e internacional) sino de tiempo (ya que se incorporan textos clásicos y contemporáneos), y también a nivel genérico (pues se estipula la selección de al menos uno de cada uno de los “géneros literarios y editoriales” (MJENR, 2003, p. 26) presentes en la selección bibliográfica, además de promover la integración de

¹⁰³En el currículo francés de 2002, cuando se señalan los materiales de lectura se enfatiza en la importancia de ofrecer libros y no fotocopias, pues se hace hincapié en el soporte, en la materialidad de los textos. Sin embargo, en algunos casos se promueve desde este programa el uso de las fotocopias en la medida en que puede servir para hacer un trabajo específico de lectura y relectura, especialmente a partir de textos breves.

Cuesta (2011) también se refiere, siguiendo a Negrin, a las posibilidades que ofrece este tipo de soporte –la fotocopia– para el desarrollo de “un trabajo con sello propio por parte de los docentes [...] fundamental para asir las condiciones particulares de realización” de esa labor (2011, p. 295).

¹⁰⁴En esta clasificación de los diversos criterios para escoger los textos literarios incorporamos también la propuesta de organización realizada por Butlen (2009) a partir de las listas oficiales que acompañan a los últimos ciclos de primaria en los currículos franceses durante el período 2002-2007.

obras en las que puedan “transgredirse las reglas de género, jugando así con las expectativas de los lectores” (Ibid.).

2. la extensión de los textos, que es considerada en los diseños como uno de los factores decisivos para los lectores más débiles (Cfr. MJENR, 2002a, p. 12). Si bien se recomienda en los primeros ciclos la lectura de “textos cortos”, el programa deja claro que esto no implica simplicidad, ya que pueden elegirse “álbumes, *nouvelles* y novelas cortas” (MEN, 2002, p. 45-46) que en una breve extensión despliegan numerosas instancias de aprendizaje literario. Se promueve también la lectura de “fragmentos de textos particularmente apreciados” (MJENR, 2003, p. 29) por los niños, además de “pasajes de una obra literaria o de un texto narrativo corto para su lectura en voz alta” (Id., p. 10). En los últimos ciclos se invita a los estudiantes a leer y comprender obras extensas, realizando síntesis sucesivas que los lleven a movilizar y a poner en relación los distintos aspectos de los textos.
3. la posibilidad de la obra de integrarse en una red de relaciones: para la selección bibliográfica, el currículo francés de 2002 enfatiza en la necesidad de pensar los textos en función de los usos y de su puesta en red, subrayando así la dimensión intertextual y dialógica de la literatura. Como hemos visto, se fomentan en la selección los textos clásicos, generadores de adaptaciones y reescrituras, y se privilegia para el trabajo literario no la explicación en detalle de cada una de las obras del corpus, sino la construcción de una mirada global de cada una de ellas, vinculándolas entre sí. Esto posibilita a los niños el descubrimiento de las diversas categorías y modos de clasificación de los textos y promueve su familiarización con aspectos fundamentales del universo literario, como podrían ser por ejemplo los mitos, arquetipos, figuras, motivos o símbolos recurrentes, etc. Desde los documentos complementarios se plantea que la red de relaciones puede ser establecida entre los libros del listado pero también con libros ajenos a este.
4. la adecuación a los lectores: en los diseños de 2002 se ubica a los estudiantes en el centro del proceso y se reconoce abiertamente la importancia de adaptar el corpus a la edad, cultura, necesidades, intereses y conocimientos previos de cada uno de ellos para fortale-

cer en los lectores la vía afectiva, empática, la lectura de adhesión o de identificación, con el fin de asegurar una relación personal con la literatura.

5. los valores puestos en juego en los textos: se plantea desde este currículo la necesidad de analizar las obras literarias en función de los valores que despliegan o que ponen en tela de juicio, para

mostrar cómo las elecciones que presiden las conductas humanas son difíciles y cómo un otro de papel (así como un otro de carne) no está jamás al abrigo de las contradicciones o de los conflictos de valores que rodean cada una de sus decisiones (MJENR, 2002a, p. 8).

De esta manera, se ofrece a los niños la oportunidad de reflexionar y de tomar partido en relación con los distintos modos de pensar y de entender el mundo presentados en la literatura.

6. la capacidad de los textos de ofrecer “resistencia”: aunque no se nombra explícitamente, hallamos en estos diseños una referencia directa a las investigaciones desarrolladas por Tauveron y su equipo de trabajo (1999, 2002) en la proposición de textos que puedan mostrar una resistencia real a la interpretación inmediata, de obras cuya polisemia o presentación de “situaciones problema” puedan conducir a la indagación conjunta, a la puesta en común de formas de interpretar para la conformación de una comunidad lectora. Es interesante relevar que en este programa se evita la simplificación y se plantea, también en la línea de Tauveron, un reto fuerte de comprensión ya desde los primeros ciclos, en los que la lectura en voz alta por parte del docente no es concebida solo como un modo de compartir los textos y de crear una comunidad de lectura, sino también como una manera de sobrepasar los problemas de decodificación propios de los primeros años de escolaridad, con el fin de poner el acento en la construcción del significado.
7. el nivel de complejidad o las dificultades que presentan las obras y el trabajo interpretativo que posibilitan: los documentos propuestos por la administración gala de 2002 sostienen así que para seleccionar los materiales a leer en la escuela han de analizarse los textos en función de las “zonas de dificultad” que los estudiantes

pueden encontrar en ellos, obstáculos que si son reconocidos y trabajados en el aula pueden conllevar “conflictos de interpretación” que ayudarán a los niños a ir más allá de su “zona de desarrollo próximo” (Vygotski, 2003) en materia de aprendizajes literarios. El reconocimiento previo de las posibles dificultades que supone un texto constituye un criterio central en estos programas que aluden de manera recurrente a la idea de “textos complejos” (MEN, 2002, p. 43 y 72). En el documento de acompañamiento *Lire et écrire au cycle 3. Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle* (MJENR, 2003, pp. 30-35) se establecen diversos “criterios de complejidad” de las obras, aunque se reconoce en primer lugar la imposibilidad de clasificarlas *a priori* de manera lineal, de la más fácil a la más difícil (Cfr. Id., p. 26), dada la multiplicidad de niveles que obliga a ir y volver sobre los textos en el trabajo literario. En este documento se suministra un cuadro que delimita las principales variables para que los docentes puedan abordar mejor los grados y formas que adopta la complejidad en los textos que ofrecen. Entre los aspectos en los que se manifiesta la complejidad de los textos hallamos: la materialidad del libro y los aspectos formales y organizativos de la obra, su universo de referencias, el sistema y relaciones entre los personajes, el modo en que se perfila la intriga y la situación de espacio-tiempo en la que se inscribe, los aspectos enunciativos y de utilización de los diversos lenguajes.

A diferencia de los diseños anteriores, en los programas de 2008 no hallamos un apartado específico destinado a explicitar los criterios para la selección de las obras. No obstante, a partir del análisis del documento oficial podemos reunir algunos de estos criterios, tales como:

- la importancia del acceso material a los libros (y no solo a fotocopias),
- la diversidad de géneros,
- la extensión de los textos,
- la adecuación de los textos a la edad y a la madurez de los lectores desde el punto de vista de la complejidad lingüística, de los temas tratados o de los conocimientos a movilizar.

En los aspectos nombrados (y especialmente en el último de ellos) puede reconocerse la estela dejada por la administración de 2002 aunque, como podemos ver, no hay desarrollo a partir de esos programas, sino algunos pobres ecos y referencias generales, en los que se pierde la minuciosidad en la descripción que habían logrado alcanzar los diseños de 2002.

Así, aunque ambos *curricula* compartan el carácter prescriptivo del corpus y reconozcan la importancia del soporte libro y de la cantidad, variedad y adecuación de los materiales literarios a ofrecer desde la escuela, en los programas de 2008 no solo no se retoman los avances relativos al corpus realizados por los diseños anteriores, sino que se reduce drásticamente el número de lecturas a realizar, lo que constituye una evidencia indiscutible de la minimización del lugar de la literatura en estos planteos.

5.5.3. El corpus seleccionado en Inglaterra

La descripción del corpus destinado a cada una de las etapas de la escolarización primaria se incluye en el diseño curricular anglosajón dentro del objetivo de Lectura (*Reading*), en la sección denominada “Amplitud del estudio” (*Breadth of study*) (DfES, 1999, p. 19 y 26).

A diferencia de la educación secundaria, para la que se establece desde el curriculum una lista de autores entre los que escoger las lecturas (Id., p. 36), elaborada a partir de criterios genéricos (teatro, poesía y narrativa), cronológicos (con la división entre obras anteriores a 1914, posteriores a esa fecha y literatura contemporánea) y culturales (con la inclusión de textos pertenecientes a la tradición literaria inglesa y a otras culturas y tradiciones), y donde se señala la cantidad de textos a leer en cada una de las etapas¹⁰⁵, en la educación primaria inglesa no se establece una lista

¹⁰⁵Para la *Key stage 3*, por ejemplo, que va desde los 12 hasta los 14 años, se propone la lectura de tres clases de textos: a) los de la tradición literaria inglesa, b) los de la literatura contemporánea dirigida a jóvenes y adultos, y c) los de escritores provenientes de diversas tradiciones y culturas. Dentro del primer grupo, se estipula la lectura de una obra de Shakespeare, de obras pertenecientes a dramaturgos reconocidos (aunque no se especifica aquí el número de obras a leer), de producciones ficcionales correspondientes a dos escritores importantes anteriores a 1914 y de otros dos textos correspondientes a escritores posteriores a ese año, además de la poesía de

Etapa 1 (<i>Key stage 1</i>)	Etapa 2 (<i>Key stage 2</i>)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Narraciones y poemas: <ul style="list-style-type: none"> • con marcos familiares y basados en mundos imaginarios y fantásticos, • exigentes en términos de extensión o vocabulario, • de diversas culturas. ▪ Narraciones, obras de teatro y poemas: <ul style="list-style-type: none"> • de autores infantiles relevantes, • con motivos y lenguaje previsible. ▪ Versiones realizadas a partir del folclore tradicional y de los cuentos de hadas. ▪ Textos en los que el uso del lenguaje se beneficia de la lectura en voz alta y de la relectura. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ficción infantil tradicional y variedad de ficción contemporánea de autores relevantes de la literatura infantil. ▪ Poesía clásica y poesía contemporánea variada y de buena calidad. ▪ Textos de diversas culturas y tradiciones. ▪ Mitos, leyendas e historias tradicionales. ▪ Guiones teatrales.

Cuadro 5.6: Tipo de corpus propuesto para la educación primaria inglesa.

de autores o de textos a seleccionar en las clases ni se indica el número de lecturas a realizar en cada curso o ciclo, aunque se señalan algunas de las características que han de tener las obras escogidas para la lectura.

El cuadro que presentamos a continuación (Véase Cuadro 5.6) constituye una síntesis de las clases de textos propuestas para cada uno de los ciclos de la educación primaria en Inglaterra, con el fin de hacer más visibles los principios organizativos y los criterios de selección que parecen predominar en este diseño (Cfr. DfES, 1999, p. 19 y 26).

Como observamos aquí, el criterio genérico constituye el principio más importante para la organización del corpus literario de la educación primaria en Inglaterra. En ambos ciclos se incluye la lectura de textos correspondientes a cada uno de los tres géneros literarios tradicionales –narración, poesía y teatro– y, aunque en la primera etapa parece predominar la lectura de textos narrativos, podemos afirmar que, en términos

ocho poetas relevantes, cuatro publicados antes de 1914 y cuatro luego de esa fecha.

generales, se establece un tratamiento equitativo de los distintos géneros.

A diferencia de otros *curricula* analizados (como el español, por ejemplo) donde el teatro parece quedar al margen del corpus escogido para leer en los primeros años escolares, aquí encontramos ya desde el primer ciclo la propuesta de lectura de textos dramáticos, a los que parece otorgarse gran importancia educativa¹⁰⁶.

Sin embargo, en el *Primary Framework for literacy and mathematics*, publicado en 2006, se observa ya un claro predominio de la narrativa sobre los restantes géneros. En este documento se establecen tres bloques o secuencias de trabajo a mediano o largo plazo: el bloque correspondiente a la narración (en el que se incluyen también las obras de teatro), el bloque de no-ficción y el de poesía (Cfr. DfES, 2006, p. 20).

En el segundo ciclo, aunque parece que continúa manteniéndose la clasificación por géneros (al aludir a la poesía, a los guiones teatrales y a las historias tradicionales por ejemplo), se introduce dentro del corpus un nuevo término: el de “ficción”, concepto que amplía la oferta de textos a leer en la medida en que posibilita el ingreso de otras producciones narrativas, como podrían ser aquellas de carácter mediático y digital realizadas a partir de obras clásicas para la infancia o de autores infantiles reconocidos, producciones sobre las que se enfatiza en el ajuste curricular realizado en 2006 a partir de una concepción de “texto” entendido en un sentido amplio, pues integra tanto escritos como hipertextos y textos de carácter multimodal¹⁰⁷.

Asimismo, en esta segunda etapa se establece para cada uno de los grupos un nuevo criterio de organización, que conduce a clasificar las obras según sean tradicionales o contemporáneas, clásicas o actuales. Este principio de selección y orden, que aparece también en el primer ciclo de la mano del folclore tradicional y de la literatura infantil de autor –sistemas que parecen vincularse en la propuesta de lectura de versiones

¹⁰⁶Como observaremos más adelante (Sección 5.6, Apartado 5.6.3), dentro de los tipos de acercamiento al fenómeno lingüístico y literario hallamos también el “drama” como un apartado específico para el aprendizaje y desarrollo del objetivo “Hablar y escuchar”.

¹⁰⁷De acuerdo con Kress (2010), la multimodalidad implica la conjunción de varios modos, es decir, de varios recursos semióticos de carácter socio-cultural que colaboran en la construcción de sentido. Podrían ser ejemplos de estos la escritura, la imagen, la música, los gestos, etc.

realizadas a partir de los cuentos populares y de los cuentos de hadas—, parece corresponder a un intento por hacer conocer y participar a los niños del legado literario tradicional, así como de las nuevas propuestas brindadas por el actual campo literario.

Otro aspecto a destacar en relación con lo anterior es que, mientras en la educación secundaria se otorga gran relevancia a la tradición literaria anglosajona y aunque en la presentación del área se hace referencia a la literatura inglesa, en la caracterización del corpus para la educación primaria no se menciona de forma explícita el carácter nacional de los textos propuestos para la lectura, lo que conduciría a una visión de la literatura infantil como un campo internacional, o al menos más internacional que las literaturas que conforman el canon escolar de cada país y que son, en general, las que se estudiaban (y en muchos casos continúan siendo leídas y analizadas de manera exclusiva) en la educación secundaria¹⁰⁸.

De hecho, tanto en la primera como en la segunda etapa de la escolarización primaria inglesa, observamos que se enfatiza en la necesidad de ofrecer para la lectura textos pertenecientes a distintas tradiciones y culturas. Podemos decir que la diversidad de textos constituye entonces otro de los criterios de selección del corpus para este período. Si bien se deja clara la idea de que los textos han de pertenecer a una amplia variedad de tradiciones, más allá de esta variedad no hallamos una especificación concreta de los rasgos que han de poseer los textos escogidos, especialmente en el caso del segundo ciclo.

En el primer ciclo, por el contrario, sí se ofrecen algunas pautas para la selección, entre las que hallamos:

- la autoría de los textos (que han de estar firmados por escritores relevantes del campo de la literatura infantil),
- la extensión de las obras,
- la ambientación o escenario en el que transcurren las historias (familiar, fantástico),

¹⁰⁸Con respecto a esto y partiendo del marco intercultural en el que se inscribe actualmente la sociedad española, Jover (2008b) reflexiona sobre la importancia de ampliar el canon de lecturas en la educación secundaria, con el fin de incluir y reconocer en esa inclusión las diversas tradiciones y culturas que nos constituyen (Véase Cap. 4, Sección 4.2, Apartado 4.2.4).

- el tipo de lectura que propician los textos (lectura en voz alta, relectura...),
- los motivos y el tipo de lenguaje utilizados, que han de ser previsibles para los lectores,
- el vocabulario que ponen en juego los textos.

Con respecto a estos dos últimos aspectos se hace hincapié en la necesidad de incluir en la selección obras “exigentes”, lo que en el contexto del diseño curricular anglosajón parece entenderse como textos largos y/o que utilicen un amplio vocabulario (DfES, 1999, p. 19). Si bien ambas características –la cantidad de palabras y la amplitud lexical– son de utilidad a la hora de automatizar la lectura en tanto actividad de decodificación textual (lo que constituye un importante paso para la adquisición de la velocidad lectora), consideramos que estos niveles de dificultad, circunscritos tan solo a los aspectos más “externos” del texto, podrían dar cuenta de una perspectiva un tanto reduccionista del proceso de lectura literaria, en la medida en que no conducen hacia un aprendizaje de la literatura como discurso complejo, de carácter polisémico.

Esto último nos lleva a reflexionar de manera global sobre las características mencionadas en este diseño para la selección del corpus y, valga aquí el oxímoron, sobre las significativas ausencias descubiertas.

Si revisamos los diferentes criterios que hemos ido desgranando a lo largo de este apartado, descubrimos que lejos de estar sistematizados y relacionados entre sí, estos aparecen bastante dispersos, se da una mezcla dispar de distintos aspectos del fenómeno literario y no parece haber, en líneas generales, una intención explícita de precisar y ofrecer pautas de valoración para los libros escogidos, más allá de la recomendación de recurrir a textos de autores reconocidos y de la alusión a la diversidad, que no se refiere a los distintos lectores posibles que pueden tener los textos o a las variantes que pueden darse dentro de cada uno de los géneros, sino que enfatiza únicamente en las cuestiones culturales. Hallamos un ejemplo claro de esto en la propuesta de incluir en el corpus para el segundo ciclo “poesía contemporánea variada y de buena calidad” (Id., p. 26), sin concretar en qué aspectos puede observarse o evaluarse esa calidad.

Entre las ausencias o falta de especificaciones en relación con los criterios de selección de los textos que han de ser llevados a las escuelas, cabe destacar que no se menciona en ningún momento la ilustración como aspecto de la construcción de la obra que puede contribuir (o no) en la búsqueda de calidad estética y en las maneras de elaborar sentidos, ni la relación texto-imagen propia de las producciones de la literatura infantil en general o del álbum, un tipo de libro que tampoco parece tener cabida (o al menos no de manera explícita) en este currículo, pese a que la investigación anglosajona e internacional ha demostrado el importante rol que puede jugar en la educación literaria de los niños (Arizpe, 2010; Arizpe y Styles, 2004; Bednall, Cranston y Bearne, 2008; Colomer, 2002, 2005b; Colomer, Kümmerling-Meibauer y Silva-Díaz, 2010; Kiefer, 2005; Lewis, 2005; Nikolajeva y Scott, 2001; Nodelman, 2005; Silva-Díaz, 2005, entre otros)¹⁰⁹.

En el caso de las narraciones, por ejemplo, tampoco se alude para la selección a los modos en que son elaboradas las historias, a las formas en que se construye la voz narrativa o los diálogos, y a las partes del relato, como la importancia de los inicios y de los finales, aspectos ya señalados por Colomer (2010) en la *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*¹¹⁰, pese a que, como ya hemos visto en la sección anterior, algunos de estos aspectos sí son tenidos en cuenta en tanto saberes que han de ser aprendidos por los estudiantes sobre el texto narrativo.

Si caracterizamos de manera global el conjunto de recomendaciones realizadas por los diseños oficiales ingleses sobre los textos a escoger para las aulas de la educación primaria, encontramos que en líneas generales se bosqueja un corpus poco específico, que deja libertad a los maestros para seleccionar las lecturas escolares pero que, al mismo tiempo, no les ofrece pautas lo suficientemente claras y precisas como para realizar esta labor. Y lo que es más importante, el análisis de los criterios hallados pone al descubierto que la mayor parte de estos aspectos no parece contribuir a la educación literaria de los niños, en la medida en que no apunta hacia una concepción más compleja del texto literario, hacia el proceso de ela-

¹⁰⁹ Aunque en la bibliografía señalada entre paréntesis las referencias corresponden a estudios posteriores al año 2000, cabe aclarar que es a partir de 1980 cuando comienzan a desarrollarse las investigaciones sobre los álbumes (Cfr. Fittipaldi, 2012).

¹¹⁰ Véase especialmente el capítulo 5, “Criterios de selección y valoración de libros infantiles y juveniles”, pp. 189-234.

boración semántica ni tiene en cuenta al lector como eje central de este proceso. A diferencia de los diseños franceses de 2002, no parecen proponerse desde este currículo textos que presenten dificultades concretas para los lectores, que los ayuden a reflexionar sobre su propio recorrido o que ofrezcan diversos propósitos de lectura.

En definitiva, el análisis realizado nos lleva a señalar que los lineamientos brindados por la administración inglesa para la selección del corpus resultan insuficientes para ayudar a los docentes en esta labor y, sobre todo, no parecen estar centrados en la figura de los lectores como protagonistas en la tarea de construcción de sentidos.

5.5.4. El corpus seleccionado en Quebec

En el marco educativo quebequense hallamos dos lineamientos y clasificaciones para la selección del corpus: aquellos correspondientes al programa de *Francés, lengua de enseñanza* y aquellos propios del área de *English Language Arts (ELA)*, donde –como hemos visto– el inglés es concebido como lengua primera. Desarrollaremos cada uno de manera separada en los apartados siguientes.

Corpus. *Francés, lengua de enseñanza*

El libro –o mejor dicho los libros, pues siempre se enfatiza en la necesidad de que estos sean muchos y diversos– es propuesto en el currículo quebequense de *Francés* como el centro o núcleo del trabajo con lo literario. En este programa se aboga por una apertura del corpus de lecturas escolares, y especialmente en el primer ciclo, se otorga gran importancia a la literatura infantil y juvenil contemporánea y también a la literatura general leída por los jóvenes.

No obstante, y a diferencia de Francia donde el texto parece entenderse solo como el escrito, aquí la noción de texto es amplia, ya que incluye “obras leídas, vistas u oídas” (MELS, 2006a, p. 80): libros, producciones audiovisuales y de carácter mediático, además de actividades culturales de diverso tipo (como teatro, marionetas, música, etc.) a las que se intenta acercar a los estudiantes desde la escuela.

La elección de los materiales a trabajar es responsabilidad de los equi-

pos encargados del área en cada centro, aunque desde este diseño se ofrece un listado general de recursos plausibles de ser utilizados, entre los que se hallan las producciones escritas, audiovisuales y diversas experiencias de carácter cultural (Id., p. 87). En el documento relativo a la progresión de las competencias comunicativas (MELS, 2009, p. 80) se ofrece asimismo a los docentes la referencia a “Libros abiertos” (*Livres ouverts*), un sitio web de la Dirección general de servicios a la enseñanza¹¹¹, que se constituye como un “laboratorio de animación pedagógica y cultural” (MELS, 2013, par. 1) donde se orienta a los docentes sobre los libros a utilizar; en el caso de la literatura, sobre las obras clásicas y las de la literatura infantil y juvenil actual.

En el diseño quebequense los textos se distinguen en “literarios y corrientes”¹¹² y se clasifican en nueve grupos, entre los que hallamos aquellos que cuentan (cuento, leyenda, fábula, cómic, testimonio, anécdota, etc.); que describen (informe de observaciones, descripciones...), que explican (presentación, artículo de enciclopedia, discusión); que dicen cómo hacer (instrucciones, protocolos, reglas de juego); que buscan convencer (anuncios publicitarios, textos de opinión...); que ponen en evidencia la elección de palabras, imágenes y sonoridades (poemas, canciones, mensajes publicitarios, entre otros.); que comportan interacciones verbales (textos dialogales como la entrevista, los guiones teatrales, etc.); que ilustran informaciones o ideas (tablas, esquemas, cuadros, diagramas...) y que sirven como instrumentos de referencia (abecedarios, fichas bibliográficas, diccionarios, etc.) (MELS, 2006a, p. 86-87; 2009, p. 68 y 69).

Como observamos, esta clasificación responde a una perspectiva comunicativo - funcional, pues los textos se organizan de acuerdo con la intencionalidad comunicativa, con la estructura o con los rasgos que caracterizan a las producciones incluidas en una misma categoría, además de subrayar la variedad y multiplicidad que se pretende ofrecer a los alumnos. No obstante, acordamos con Chartrand y Falardeau (2008) y con Falardeau (2010) en que esta diversidad parece esconder cierto relativismo, en la medida en que no se acentúa el carácter estético de las

¹¹¹Este organismo pertenece al Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) de Quebec.

¹¹²No obstante, a lo largo del currículo no se define en ningún momento qué se entiende por “textos corrientes”, lo que lleva a incluir en ese grupo a todos los textos no literarios (Cfr. Chartrand y Falardeau, 2008, p. 161).

producciones literarias sino que todos los discursos son ubicados en el mismo nivel, lo que podría dificultar –tanto a los estudiantes como a los docentes– una diferenciación clara de los textos literarios en relación con el resto.

En cuanto a los géneros abordados, si bien se mencionan en el programa los tres géneros clásicos (poético, narrativo y dramático), observamos un indudable predominio del relato y de la poesía, cuyos subgéneros son detallados en el documento de progresión (MELS, 2009, p. 79). El teatro, en cambio, figura dentro del área entre los textos denominados “dialogales” y aparece más desarrollado en el espacio destinado al dominio de las artes.

Entre los criterios señalados para la selección de las lecturas destacan:

- la frecuencia, cantidad y diversidad de obras, ya que se propone la exploración cotidiana de un corpus de textos numerosos y variados en cuanto a género y subgénero, corpus en el que se distingue especialmente la literatura infantil y juvenil clásica y actual, además de obras de la literatura general plausibles de ser leídas por los estudiantes.
- la variedad cultural, pues se promueve el abordaje de la literatura infantil y juvenil de carácter internacional traducida al francés. Sin embargo, se enfatiza también con mucha fuerza en la importancia de las lecturas de origen regional y nacional, algo propio de los países “confrontados a la articulación entre la literatura ‘nacional’ y aquella heredada de la antigua metrópoli” (Fraisie, 2012b, par. 15).
- la variedad de soportes: como ya hemos visto, en el corpus se incluyen otros soportes de lectura además del texto escrito y se otorga especial relevancia a los textos de carácter mediático.
- la adecuación a los gustos, intereses y necesidades de los estudiantes, animados a lo largo de los ciclos a ampliar su repertorio a partir de lecturas personales, que van haciéndose cada vez más críticas.
- la extensión y complejidad de los textos en cuanto a su contenido, formato, estructura y uso de la lengua, además de los valores abordados. Para la sección de *Francés, lengua segunda* se estipula en

la web de *Livres ouverts* un listado de niveles de dificultad de los libros en relación con las competencias de lectura (MELS, 2013), niveles que tienen en cuenta aspectos generales y de conocimiento cultural, además de elementos relativos a la organización textual, al uso de los diversos lenguajes (escritura, imágenes, etc.) y a las relaciones que se establecen entre ellos.

Pasemos ahora a revisar las directrices planteadas por el programa quebequense de *English Language Arts* en relación con el corpus.

Corpus. *English Language Arts*

El currículo de *ELA*, si bien no presenta listas de recomendación o prescripción bibliográfica alguna, sí que explicita el tipo de textos a leer para el desarrollo de las diversas competencias. Así, dentro de la sección correspondiente a cada una de las tres primeras competencias, se establece un apartado que indica las clases de texto de lectura obligatoria (*Required Texts*) para el progreso de esa competencia particular, entendiendo los textos en una perspectiva amplia como “productos sociales y culturales” (MELS, 2001a, p. 79), como “estructuras completas que pueden adoptar la forma oral, escrita o audiovisual” (Id., p. 126).

Asimismo en el espacio destinado a cada una de las competencias se da una clasificación distinta de los textos, pues mientras en la primera se propone la lectura y audición de “textos literarios, populares e informativos” (Id., p. 77), en la segunda –correspondiente a la escritura– los textos se distinguen entre “autoexpresivos¹¹³, narrativos e informativos” (Id., p. 86) y en la tercera, relativa a la representación de la alfabetización en diversos *media*, se organizan en “narrativos, populares e informativos” (Id., p. 94). Como puede observarse, estos modos de organizar los textos no solo son disímiles entre sí sino que además resultan confusos, pues no queda claro cuál es el criterio que lleva a establecer las diversas categorías, que no parecen tener relación entre sí o que, al contrario, podrían solaparse en algunos casos.

¹¹³En el programa se ofrecen ejemplos de los textos autoexpresivos, que “incluyen diarios, reflexiones, cartas personales” y todos aquellos textos mediante los cuales damos cuenta de la participación en la vida familiar y comunitaria (MELS, 2001a, p. 86).

En el caso de la primera clasificación, que incluye los textos denominados “literarios”, se explicita que estos comprenden la literatura infantil y juvenil en diversos géneros y se ofrecen ejemplos de los textos incluidos en cada uno de ellos. El género predominante es sin duda alguna la narración, donde son agrupados “mitos, leyendas, narraciones de misterio, programas de televisión, películas, etc.” (Id., p. 77). La poesía ocupa la segunda posición e incluye “lirica [...] *limericks*, etc.” (Ibid.), y luego viene el teatro y la mención a otras clases de texto incluidas dentro del corpus literario como podrían ser los álbumes, los diarios y las revistas que –suponemos– pertenecen a este ámbito. La clasificación y descripción realizada a propósito de los textos a leer para el progreso de la competencia lectora nos lleva a descubrir que, en los diseños de inglés en Quebec, el campo de la literatura se amplía hasta incluir producciones audiovisuales (como los films o los programas televisivos) y también otras clases de textos relativos al contexto de circulación de la literatura, como podrían ser, por ejemplo, las revistas literarias.

En las competencias restantes, si bien no se hace referencia al término “literatura”, se incluyen entre los textos a leer historias, poesías y obras dramáticas que aparecen en diversos soportes, como por ejemplo el cómic o el teatro radial. Se observa además el protagonismo que adquieren las producciones multimodales, es decir, aquellas que combinan “escritura, visualidad, logos, signos, imágenes, etc., para crear su propio lenguaje” (Id., p. 91).

Los criterios establecidos para la selección del corpus son:

- la cantidad y variedad textual, ya que se promueve desde estos diseños la lectura de muchos textos en diferentes soportes (escritos, orales, audiovisuales...).
- la diversidad, que no reside solo en el plano cultural (pues se exige que estén representados en los libros escogidos varios grupos culturales) sino también de género: así, se estipula la igualdad en la representación de autores y de personajes masculinos y femeninos en los textos literarios abordados (Cfr. MELS, 2001a, p. 77).
- la adecuación a la edad, intereses y competencias de los lectores, a quienes se alienta para que escojan sus propias lecturas y para

que consideren sus producciones también como textos que van a ser leídos por otros (Cfr. Id., p. 76).

- la temática de los textos, que va de más familiar a menos familiar a lo largo de los distintos ciclos.
- la autenticidad de los textos, es decir el hecho de que se trate de “libros reales” (Id., p. 74), de “literatura auténtica” (Ibid.) y no de producciones realizadas únicamente como ejemplos para los libros de texto.

En términos generales, podemos afirmar que los diseños quebequenses establecen una noción amplia de corpus, que incluye no únicamente las obras de la literatura infantil y juvenil sino también otras producciones culturales y de carácter multimodal. Las variables halladas para la selección manifiestan la importancia de la diversidad en diferentes planos (cultural, genérico, de soportes, etc.) y la apuesta de esta administración por ofrecer a los alumnos múltiples instancias de acercamiento cultural. No obstante, la falta de distinciones y las clasificaciones poco claras que se establecen para los textos pueden jugar en contra de este propósito, en la medida en que no colaboran en la construcción de un mapa que permita a los estudiantes orientarse en el polifacético horizonte de la cultura.

5.5.5. Similitudes y diferencias entre los programas en relación con el corpus

Nivel de prescripción de los textos

Si analizamos de manera global los modos en que los distintos *curricula* de primaria plantean los aspectos relativos al corpus (Véase Cuadros 5.7 y 5.8), descubrimos que en líneas generales no hay prescripción sobre el número de textos a leer o recomendación de títulos concretos, a excepción de los programas franceses en los que sí se establece un mínimo de lecturas a realizar y un listado de bibliografía seleccionada.

Los documentos correspondientes a las administraciones inglesa y francesa de Quebec, si bien no prescriben una cantidad ni unos textos

específicos, sí que enmarcan en una lista las clases de texto a leer en las aulas de primaria, a diferencia de los demás casos en los que se ofrecen únicamente sugerencias o pautas generales para la selección de los textos.

Por consiguiente, si tuviéramos que ordenar los diversos *curricula* de acuerdo al nivel prescriptivo, podríamos afirmar que Francia se encontraría en el primer nivel, el de mayor prescripción; los diseños quebequenses se ubicarían en un nivel intermedio, mientras que el resto de los programas estaría en un nivel cero o nulo en relación con este aspecto.

Tipo de corpus privilegiado

Un movimiento común a todos los diseños es la legitimación de la literatura infantil y juvenil como corpus privilegiado para la educación primaria¹¹⁴. En este ámbito se integran tanto los textos pertenecientes a la literatura tradicional como los clásicos de la literatura infantil y juvenil y las producciones actuales del campo. En la mayoría de los programas (a excepción del francés de 2008) se reconoce la importancia de incorporar como materiales de lectura escolar los cuentos tradicionales, que –de acuerdo con el currículo galo de 2002– configuran los cimientos del patrimonio literario, además de las adaptaciones de estos realizadas por la literatura infantil y juvenil contemporánea.

Aunque los libros se conciben en la mayor parte de los currículos (y especialmente en los de origen francófono) como ejes del trabajo literario, es evidente en los programas la entrada al corpus de otras producciones digitales, mediáticas y culturales, que llevan hacia una concepción amplia de “texto”, donde se incluyen no solamente las producciones escritas sino también las de carácter multimodal. Esto se manifiesta, por ejemplo, en la programación catalana, la cual plantea como objetivo del área no solo la valoración de la literatura sino de “otras formas estéticas de la cultura” (DEGC, 2009, p. 33) y propone dentro de la dimensión literaria para el tercer ciclo “la audición y visionamiento de productos audiovisuales” (Id., p. 62). También se observa en el currículo quebequense de *ELA*, donde se incorporan dentro del grupo de textos considerados literarios programas televisivos o producciones cinematográficas (Cfr. MELS, 2001a, p. 77).

¹¹⁴Como hemos visto, en los documentos oficiales de *ELA* se enfatiza en el ingreso a las aulas de “literatura auténtica”, de “libros reales” (MELS, 2001a, p. 74) y no de textos creados *ad hoc* para la escuela.

En los demás documentos, si bien estas realizaciones no son consideradas literarias, sí que se incluyen como parte del corpus abordado en este espacio, que amplía su espectro para acoger una gran variedad de textos culturales. Esto evidencia un claro desplazamiento del objeto de estudio literario hacia otras producciones artísticas y socioculturales correspondientes a todo tipo de soportes, lo cual lleva a reconfigurar el campo pero también a reflexionar sobre las jerarquías y vinculaciones que hemos de establecer para que la literatura continúe siendo el centro de la disciplina que nos ocupa.

Con respecto a los géneros predilectos, la mayoría de los programas otorga una preeminencia clara a la narración y, en segundo lugar, a la poesía. Sin embargo, algunos diseños como los de Inglaterra o Francia (2002) apuestan por un tratamiento más igualitario de los géneros con el fin de que el teatro no quede al margen de la propuesta literaria realizada a los niños desde la escuela. En este último currículo y en los diseños quebequenses se afirma asimismo la importancia del álbum como una clase de texto fértil para la educación literaria, en la medida en que ofrece grandes retos de comprensión en la vinculación establecida entre el lenguaje verbal y la imagen.

Criterios de organización y selección de los textos

Con respecto a los criterios de organización de los textos, casi todos los diseños analizados clasifican los textos de acuerdo con un enfoque comunicativo-funcional en el que los textos literarios son considerados, al igual que los géneros primarios, por su estructura o por su intencionalidad. Esta inclusión de las obras literarias dentro del modelo comunicativo puede conducir a un cierto relativismo que conlleva el peligro de dejar de lado el carácter estético de esta clase de producciones, su condición de género segundo.

Algunos currículos establecen asimismo categorías de agrupación que muchas veces resultan confusas pues, en algunos casos, no se evidencian los criterios que orientan el establecimiento de las diversas categorías o no parece haber una vinculación clara entre ellas.

En cuanto a los criterios de selección, hallamos algunos que parecen ser comunes a la mayor parte de los *currricula*. Uno de ellos es, por

ejemplo, la *diversidad cultural* que lleva a comprender el campo de la literatura infantil y juvenil como un espacio de carácter internacional, aunque sin perder de vista el patrimonio nacional, y más aún en el caso de los diseños quebequenses y catalanes que conciben el ámbito literario también como un espacio de resguardo de su propia –y a menudo amenazada– tradición cultural.

Otros criterios comunes son la *variedad genérica* y la *multiplicidad de soportes de lectura* (que incluyen cada vez más, como hemos visto, las producciones audiovisuales), además de la *capacidad de los textos de adecuarse a la edad, a los intereses y a las competencias de los lectores*. En varios de los programas se otorga importancia al hecho de que los niños puedan elegir sus lecturas personales y en el currículo inglés se plantea además como variable de selección el *tipo de lectura que pueden propiciar los textos*.

Los currículos de la región francófona quebequense y especialmente los diseños galos correspondientes al año 2002 ofrecen una propuesta más precisa y detallada de los criterios para escoger las lecturas, con el fin de ayudar a los docentes en la selección de los textos literarios a leer en el marco escolar. Aunque los documentos de Francia (2002) son los más concretos y señalan criterios que no aparecen en los quebequenses (ni en los demás programas) como podrían ser, por ejemplo, la *capacidad de los textos de ofrecer “resistencia”* o la *posibilidad de vincularse a otros en un diálogo intertextual*, ambos programas coinciden en la mención de variables como la *extensión de las obras* (a la que se alude también en el currículo inglés), los *valores presentados* en ellas, o la *consideración de sus niveles de dificultad*. Estos últimos, denominados en el programa galo “criterios de complejidad”, contrastan con la variable de “sencillez” defendida por los diseños españoles. Así, mientras en España se apuesta por la lectura de “textos sencillos”, en los documentos franceses de 2002 se propone el abordaje de las complejidades que pueden presentar las obras, con la firme convicción de que el trabajo sostenido a partir de las ambigüedades y dificultades de lectura conduce al progreso de los conocimientos literarios.

Corpus	Literatura que se privilegia		Géneros abordados				Nº obras prescritas hacia el final de la primaria
	Tradicional	Clásicos de LIJ	LIJ actual	Narrativa	Poesía	Teatro	
España	×	×	×	×	×	×	
Cataluña	×	×	×	×	×	* ×	×
Francia 2002	×	×	×	×	×	×	10
Francia 2008		×	×		×		5
Inglaterra	×	×	×	×	×	×	
Quebec Francés	×	×	×	×	×	×	
Quebec Inglés	×	×	×	×	×	×	

Cuadro 5.7: Corpus establecido por los diversos programas.

* La lectura de textos teatrales se menciona solo una vez y es en el ciclo superior de *Lengua castellana y literatura*.

Corpus	Criterios de selección de los textos												
	Género sexual	Género literario	Marco geográfico	Marco temporal	Variación cultural	Relevancia de los textos o de sus autores	Extensión y complejidad	Suporte	Edad e intereses lectores	Posibilidad de vinculación con otros textos	Valores	Resistencia de los textos	
Curriculos													
España		×		×		×		×	×				
Cataluña		×			×	×	×	×	×				
Francia 2002		×		×	×		×		×	×	×	×	
Francia 2008		×		×	×		×		×				
Inglaterra	×	×	×	×	×	×	×	×					
Quebec Francés			×		×		×	×	×				
Quebec Inglés	×				×		×	×	×				

Cuadro 5.8: Corpus establecido por los diversos programas. Criterios de selección.

5.6. Los tipos de acercamiento al fenómeno literario

El apartado que iniciamos aquí pretende abordar los modos de aproximación a la literatura en los diferentes *curricula* analizados. Intentaremos revisar a continuación las formas de acercamiento privilegiadas en cada uno de los diseños, prestando especial atención al lugar que ocupan las diversas modalidades de lectura y de escritura, además de las actividades de oralización y socialización de lo literario.

Exploraremos asimismo al final de cada apartado correspondiente a las distintas regiones las dimensiones desde las que parece plantearse el abordaje de la literatura¹¹⁵, con el fin de evidenciar qué tipos de acercamiento predominan en cada uno de los currículos y cuáles de estos son compartidos entre los diferentes programas.

5.6.1. Los modos de aproximación en España y Cataluña

Los tipos de acercamientos en España

Una de las características que presenta el currículo español es la diversidad en los modos de acercamiento al fenómeno literario, pues desde estos documentos se considera que “la lectura, la exploración de la escritura, el recitado, la práctica de juegos retóricos o la escucha de textos propios de la literatura oral, deben contribuir al desarrollo de la competencia literaria” (MEC, 2006b, p. 43083; 2007, p. 31533) y deben ser realizados en el marco de contextos significativos.

No obstante, entre todas las prácticas señaladas se privilegia la lectura directa de textos de la literatura infantil y juvenil y se enfatiza en la necesidad de vincular las actividades de comprensión con las de expresión (Cfr. MEC, 2007, p. 31533), con el fin de que lectura y escritura sean comprendidas como dos caras de una misma moneda, tal como lo ha

¹¹⁵Nos referimos aquí a las dimensiones presentadas hacia el final del capítulo 4 (Sección 4.7): la afectiva, la sociocultural, la cognitiva, la ético-filosófica y la estético-lingüística.

señalado en las últimas décadas el campo didáctico y crítico (Garibaldi, 2000; Machado, 2012; Montes, 2001a, 2004).

Otro aspecto defendido por estos diseños es la inclusión del trabajo con diversos tipos de soporte, en especial con los soportes electrónicos (Cfr. MEC, 2007, p. 31534), aplicados sobre todo al desarrollo de la escritura, en la medida en que las nuevas tecnologías y medios de comunicación digitales “implican un uso social y colaborativo de la escritura” (MEC, 2006b, p. 43084). Sin embargo, esta afirmación parece limitarse al ámbito lingüístico, pues –como veremos más abajo– cuando se enuncian las prácticas de escritura literaria no se mencionan instancias en las que predomine “un uso social y colaborativo de la escritura” (Ibid.), sino que se enfatiza en un tipo de escritura de carácter personal, afectivo.

Veamos ahora las modalidades de aproximación halladas en los documentos españoles.

Las modalidades de lectura

Como ya mencionamos, uno de los objetivos principales de la educación literaria de acuerdo con este currículo es la “lectura e interpretación de textos literarios” (MEC, 2007, p. 31533). Para alcanzarlo, se proponen distintos tipos de lectura, entre los que se destaca la *lectura autónoma*, realizada a partir de la selección personal de textos y de temas, y cuyo desarrollo posibilita la “expresión de las preferencias personales” (Id., p. 31537). También se acentúa la importancia de la *lectura guiada*, así como de la *lectura silenciosa* y de la *lectura en voz alta*. Esta última es presentada en los criterios de evaluación de todos los ciclos (Cfr. Id., p. 31536, 31538 y 31542) como un medio para evaluar la comprensión de los niños respecto del texto leído, como si los procesos de decodificación y de comprensión fueran equiparables entre sí, como si realizar una buena lectura en voz alta implicara *per se* la comprensión, cuando sabemos que se puede oralizar muy bien un texto sin haberlo entendido (por falta de conocimientos previos sobre el tema, por ejemplo). Y, a la inversa, puede suceder también (y de hecho sucede) que algunos niños no presenten dificultades para comprender las lecturas, pero sí en la oralización de estas.

En el tercer ciclo se suman a las modalidades anteriores las *lectu-*

ras dramatizadas y las *lecturas comentadas* de textos literarios (Id., p. 31540), instancia de lectura coral en el primer caso, y de lectura compartida en el segundo, modo de abordaje que enfatiza en los temas y en los motivos como posibilidades de ingreso a los textos¹¹⁶. Llama la atención el hecho de que ambas modalidades de lectura se establezcan solo en el último ciclo, cuando el conversar sobre los libros y poner el cuerpo y la voz a las lecturas realizadas han de ser aprendizajes que los niños puedan llevar a cabo desde pequeños.

En línea con lo anterior, en las “Orientaciones metodológicas” se afirma que:

Las lecturas colectivas, las dramatizadas, las exposiciones de reseñas o relatos preferidos deben de ser actividades habituales en el aula [...]. Leer con ellos y compartir las sensaciones y los pensamientos que el texto despierta es una buena manera de enseñar a leer textos literarios y de condicionar positivamente el desarrollo del gusto por la lectura literaria (MEC, 2007, p. 31544).

Si bien celebramos el hecho de que en este currículo se otorgue espacio a la socialización de las lecturas y a las respuestas personales de los niños frente a los textos, consideramos sin embargo que esta cita evidencia la poca especificidad que adquiere aquí el trabajo con la literatura. La lectura colectiva parece ser entendida desde estos documentos como un espacio demasiado abierto, librado al azar de “las sensaciones y los pensamientos” de los estudiantes y sin programación ni propuesta de aprendizajes concretos por parte de los docentes. Desde esta perspectiva, se plantea una aproximación que puede dar pie a cualquier tema que surja a partir de la lectura, y que parece quitar rigor a las instancias de lectura conjunta, que no implican únicamente dejar surgir lo que el texto “despierte” en los alumnos sino buscar entre todos, en una construcción compartida, la interpretación más convincente, yendo y volviendo sobre el texto, buscando en sus intersticios, discutiendo los porqués de sus silencios.

¹¹⁶En los diseños de secundaria también parece tener relevancia la modalidad de la “lectura comentada” (Cfr. Manresa y Margallo, 2010).

Las modalidades orales

La audición de textos literarios se cuenta entre las modalidades orales presentadas por estos diseños, aunque es mencionada solo en el primer ciclo (MEC, 2007, p. 31533). Esto nos conduce al planteamiento de algunos interrogantes: ¿Es que los niños de ocho años en adelante ya no necesitan seguir escuchando literatura? ¿No es este acaso uno de los mayores placeres de lo literario?

Otra de las actividades que se plantean es la realización de “juegos retóricos” (Ibid.)¹¹⁷ y la “memorización y recitado de poemas con el ritmo, la pronunciación y la entonación adecuados”, actividad enunciada de manera idéntica para los tres ciclos del nivel primario (Id., p. 31535, 31537 y 31541).

Por último, entre las modalidades orales, hallamos también en los tres ciclos la “dramatización de situaciones y de textos literarios” (Id., p. 31535 y 31538), aunque la lectura de textos teatrales –como hemos visto ya en al analizar el corpus (Apartado 5.5.1)– se especifica solo a partir del tercer ciclo.

Las modalidades de escritura

Pese a que durante el primer ciclo se estipula desde los diseños españoles “la práctica de juegos lingüísticos” (MEC, 2006b, p. 43085), las actividades de producción literaria son planteadas en general como *imitación de modelos* y, a partir del segundo ciclo, también como *expresión de sentimientos* personales.

La escritura de tipo imitativo se refiere tanto a la producción de textos correspondientes a “géneros” literarios tradicionales –entre los que se mencionan solo el narrativo y el poético, ya que en ningún curso se plantea la elaboración de guiones teatrales– como al seguimiento de “modelos”, aunque desde el currículo no se explicita lo que se entiende por este último término: ¿se refiere también, de otro modo, a los géneros (tradicionales o discursivos) o alude a textos concretos que servirán, como en la vieja retórica, como ejemplos a ser imitados? En este punto tampoco se ofrecen

¹¹⁷Aunque cabe aclarar aquí que estos pueden ser tanto orales como escritos.

especificaciones por parte de los diseños.

En el segundo y tercer ciclo se promueve además una escritura vinculada con el plano afectivo, en la medida en que se plantea la “recreación y composición de poemas y relatos para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo o recuerdos” (MEC, 2007, p. 31540). No obstante, no se explicitan desde el programa instancias de puesta en común de las escrituras literarias llevadas a cabo por los niños, ni se ofrecen propuestas de trabajo colectivo o por proyectos para otorgar un cariz social a estas producciones.

Asimismo descubrimos que, a diferencia de los documentos galos de 2002, aquí no hay mención alguna a la escritura “de trabajo”, es decir, a aquella escritura que sirve para hablar de la literatura, para apuntar los recorridos lectores, las hipótesis construidas a partir de la lectura, las dificultades halladas en el proceso, etc. Desde los criterios evaluativos (MEC, 2006b, p. 43089-90), en cambio, observamos que se hace hincapié en la evaluación de la competencia reflexiva de los niños, ¿pero cómo evaluarla si antes no se la ha puesto en práctica? Pues, hasta donde hemos visto, las instancias y los acercamientos propuestos para la educación literaria en este programa no parecen fomentar este tipo de praxis.

Otra cuestión interesante en relación con las modalidades de escritura es que en los diseños españoles, cuando se alude a las prácticas literarias de este tipo, en general se utilizan otros términos tales como “recreación”, “reescritura”, “redacción”, “imitación” –para el primer ciclo–, o “recreación” y “composición” –para el segundo y el tercero–. Como desde los diseños no se ofrece explicación alguna sobre estas nociones (o sobre las similitudes y diferencias entre ellas), cabría preguntarse, por ejemplo, si “reescritura” y “recreación” pueden considerarse equivalentes; qué se entiende por “reescritura” en los programas, si tenemos en cuenta que esta actividad –de carácter complejo y que requiere el conocimiento y apropiación de la escritura previa– está ubicada solo en el primer ciclo; o cómo se conjugan las ideas de “redacción” y de “composición” con los nuevos paradigmas en los que la escritura es concebida como un proceso y a los que estos diseños, al menos en sus orientaciones, parecen acatar.

Las modalidades de socialización

Como hemos visto anteriormente (Apartado 5.3.1), la literatura es concebida desde el currículo español como un “ámbito social” (MEC, 2007, p. 31533). Sin embargo, en las prácticas propugnadas por este documento descubrimos que no se busca acercar la literatura a los espacios sociales, especialmente si estos se hallan enmarcados fuera del territorio escolar.

Entre las únicas prácticas de socialización que localizamos se encuentran las lecturas comentadas, las presentaciones de reseñas realizadas y las visitas a la “biblioteca de aula y de centro” (Id., p. 31535). Se señala además, para el segundo y el tercer ciclo, la “participación en actividades literarias” (Id., p. 31537 y 31540). ¿Pero qué prácticas se incluyen dentro de las “actividades literarias”? La denominación parece tan amplia y tan vaga que acaba por no decir nada pues, al no concretar, el docente no obtiene una guía clara sobre la variedad de actividades a las que podría referirse esta expresión.

Los tipos de acercamientos en Cataluña

El párrafo introductorio de la dimensión literaria afirma ya que los procesos de recepción constituyen el eje del trabajo con la literatura en el currículo catalán, aunque no deja de señalarse por ello que “la presencia de actividades de escritura es un buen instrumento para la educación literaria” (DEGC, 2009, p. 35). Así, la lectura se ubica en estos diseños en primer lugar, pero se enfatiza también en las prácticas de escritura literaria, consideradas asimismo como relevantes en los programas de educación secundaria obligatoria (ESO) (Durán, 2011; Manresa y Margallo, 2010).

Lectura y escritura son concebidas entonces como las formas de acercamiento más importantes para la educación literaria, pero se suman a estas otras prácticas tales como la “audición [...] y memorización de todo tipo de textos, debates a partir de un tema o autor; biblioteca de aula y de escuela, revistas escolares, y actividades literarias que se organicen desde la escuela y desde el entorno cercano” (DEGC, 2009, p. 62), actividades que tienen como objetivo último la adquisición del hábito de lectura.

Pasemos a continuación a describir estos diversos modos de acceso a la literatura.

Las modalidades de lectura

Dentro de las modalidades de lectura, la que aparece con mayor frecuencia en los programas catalanes es la *lectura conjunta guiada* cuyas funciones son, para todos los ciclos (DEGC, 2009, p. 42, 50 y 62), la profundización “en el sentido del texto”¹¹⁸, la práctica de estrategias lectoras y la interpretación del lenguaje literario. A estas funciones de la lectura conjunta guiada se agregan, en la materia de *Lengua catalana y literatura* del tercer ciclo, la de comparación de autores y su ubicación en el contexto histórico y el aprendizaje de la *lectura crítica* y, en la de *Lengua castellana y literatura*, la vinculación entre el tema abordado por el libro leído y temas vitales, culturales o históricos.

A partir de lo dicho observamos que el programa catalán especifica más que el español las funciones otorgadas a la lectura guiada y busca establecer contextualizaciones históricas, relaciones temáticas y comparativas de autores, pero —a diferencia de los diseños franceses de 2002— no parece ir más allá en cuanto a la posibilidad de vincular los textos sobre la base de otros aspectos como serían, por ejemplo, los constructivos, lingüísticos o simbólicos, entre otros¹¹⁹.

Además de la *lectura colectiva*, se promueve la *lectura autónoma*, que aparece en el tercer ciclo de *Lengua castellana y literatura*, aunque se enfatiza ya desde los primeros cursos en la necesidad de fomentar la *lectura individual y silenciosa*, especialmente de cuentos y novelas de literatura infantil y juvenil, lectura que permita a los niños la “elección de temas y textos y la comunicación de preferencias” (Id., p. 42) con el fin de dar lugar en los ciclos siguientes a la “expresión de impresiones personales después de la lectura” y a la “adopción de una posición crítica” (Id., p. 63) sobre lo leído.

¹¹⁸Las cursivas son nuestras y pretenden subrayar el hecho de que en este currículo se menciona “el” sentido textual como si hubiera solo uno posible.

¹¹⁹Cuando se hace referencia a la práctica del debate, se plantea también la discusión sobre los textos “a partir de un tema o autor” (2009, p. 62), lo que manifiesta que, de acuerdo con el programa catalán, estas son las principales modalidades de ingreso a los textos.

A lo largo de los diversos ciclos se incorpora la lectura de distintos textos tales como poemas, textos de la tradición oral y relatos audiovisuales y, en el segundo ciclo, se hace referencia a la “interpretación del sentido de las ilustraciones” (Id., p. 51 y 62). No obstante, sorprende que esta última actividad no sea propuesta ya desde el ciclo inicial, dado que la mayoría de los niños antes de su ingreso a la escuela posee ya un amplio bagaje visual, lo que les otorga herramientas para indagar e ir construyendo sentidos a partir de las imágenes observadas.

Otro hallazgo que asombra es el hecho de que la lectura de textos teatrales se explicita únicamente en el ciclo superior y solo en la materia de *Lengua castellana y literatura*. ¿Es que acaso el teatro constituye un reducto exclusivo de los niños más grandes y de una única asignatura?

La *lectura en voz alta*, también denominada en el currículo *lectura pública*, está presente en todos los ciclos, aunque como hemos visto ya en el apartado correspondiente a la progresión de los saberes literarios (Apartado 5.4.1), su aprendizaje se aborda de la misma manera en todos los niveles de la educación primaria.

En cuanto a la *lectura compartida*, descubrimos que se proponen desde estos programas instancias de conversación y debate sobre los libros leídos, prácticas que incluimos también entre las modalidades de socialización de la literatura.

Las modalidades orales

Además de las *lecturas en voz alta*, la *audición* de diversidad de textos literarios y el *visionado* y escucha de producciones audiovisuales son prácticas que se reiteran una y otra vez a lo largo de los programas catalanes, así como la *memorización* y *recitación* de textos breves (poemas, refranes, frases hechas, etc.).

La *dramatización* también constituye una actividad recurrente en estos documentos, aunque solo en el segundo y tercer ciclo de la asignatura de *Lengua castellana y literatura* se hace referencia explícita a la representación de obras teatrales (Cfr. DEGC, 2009, p. 58 y 65). En el resto de los casos se alude sobre todo a la dramatización de poemas, cuentos (Id., p. 43 y 62) o situaciones (Id., p. 53), situaciones que no sabemos –el currículo no lo aclara– si son o no de índole literaria.

La “creación de juegos lingüísticos con palabras, sonidos o rimas” (Id., p. 62), actividad que corresponde tanto a la modalidad oral como a la escrita, aparece recién en el ciclo medio y superior y solo en la materia de *Lengua catalana y literatura*. Esto nos lleva a preguntarnos por qué estos modos de acercamiento de carácter lúdico no se hallan más extendidos a lo largo de la educación primaria y especialmente en los primeros ciclos, cuando sabemos que los niños pequeños disfrutaban ampliamente del juego y de la experimentación con el lenguaje (y con otros aspectos de su realidad) –lo que podría contribuir al desarrollo de la aptitud literaria– y que, además, estas instancias de juego constituyen una base sobre la que propiciar una reflexión metaliteraria, una indagación sobre los mecanismos utilizados para construir estos textos.

Las modalidades de escritura

Las actividades de escritura literaria ingresan en estos documentos ya en el ciclo inicial, aunque es en el ciclo medio y superior que se va diversificando más el panorama de textos a elaborar. Encontramos así que si bien en todos los cursos se enfatiza en la producción y revisión de textos narrativos y poéticos, basados en modelos¹²⁰, en el segundo y en el tercer ciclo se suman a estos los de carácter audiovisual, relevantes en estos programas, que llevan a los niños a poner en juego los modos de combinar el lenguaje verbal con el de la imagen y el del sonido para la construcción de textos de carácter multimodal.

En el último tramo se propone asimismo la escritura de “cómic, diarios personales, noticias y dramatizaciones sencillas para expresar sentimientos, emociones, estados de ánimo o recuerdos” (DEGC, 2009, p. 62), lo que nos conduce a observar que, al igual que en los documentos de la administración española, aquí la producción escrita también parece ser abordada desde un plano íntimo, personal¹²¹. Vemos que se privilegia en-

¹²⁰Nos enfrentamos aquí al mismo interrogante que en los programas españoles sobre qué se entiende por “modelos”, ya que esta noción tampoco es definida en los diseños propuestos por el gobierno catalán.

¹²¹Hallamos otro ejemplo de esta perspectiva en los contenidos de la asignatura de *Lengua castellana y literatura*, cuando se propone la “creación y escritura de poemas a partir de modelos y de situaciones creadas en clase, para comunicar sentimientos y emociones, estados de ánimo” (DEGC, 2009, p. 65).

tonces un acercamiento de tipo afectivo hacia la escritura literaria, pero este no es complementado con aproximaciones de carácter comunitario o intersubjetivo pues, a excepción de la propuesta de elaboración de publicaciones escolares, no se explicita desde estos diseños la programación de instancias de socialización de la escritura, de revisión entre pares o de lectura y revisión conjunta con el resto del grupo clase.

Aunque con respecto a los programas españoles vemos que en los catalanes se amplía la variedad de textos a producir, tampoco aquí parece plantearse una escritura de trabajo, si bien la mención de los “diarios personales” podría ofrecer ciertas reminiscencias de las “libretas de lectura” (*carnets de lecture*), herramienta didáctica que ha sido estudiada por diversos investigadores del campo de la didáctica francófona (Dufays, 2007b; Jorro, 2004; Rouxel, 2007; Tauveron, 2009, entre otros) y que, como veremos más adelante (Apartado 5.6.2), es incorporada en las instrucciones oficiales francesas de 2002.

Las modalidades de socialización

Las modalidades de socialización de la literatura están integradas en primer lugar por las prácticas de lectura compartida, tales como tertulias, conversaciones donde realizar comentarios conjuntos y debates sobre los textos abordados.

Aunque, como en los diseños españoles, también se alude desde el documento catalán a la realización de “actividades literarias que se organicen desde la escuela y desde el entorno cercano” (DEGC, 2009, p. 62), vemos que en este caso se explicitan algunas de ellas, como las instancias de presentación y recomendación de libros, señaladas para el segundo y tercer ciclo, los proyectos de elaboración de publicaciones escolares o la realización de encuentros con los autores para conversar sobre los libros (Cfr. Id., p. 65)¹²².

Asimismo, se incluyen en este grupo las visitas a la biblioteca del aula y del centro a las que, en los últimos ciclos, se suma también el uso de “bibliotecas virtuales” (Id., p. 51). Sin embargo, sorprende que se mencione únicamente la biblioteca como espacio relativo al funcionamiento

¹²²No obstante, es interesante destacar que en los programas galos de 2002 se detalla más la finalidad de los encuentros con los autores de los libros leídos en clase.

social de la literatura: ¿y las librerías, los centros culturales, las familias, los blogs, los sitios web y otros lugares físicos y digitales de encuentro y fomento de la lectura?

Esta última observación nos lleva a considerar que aunque los diseños propuestos por la administración catalana para la educación literaria en la etapa primaria recogen algunas de las prácticas propuestas por las investigaciones didácticas (tales como la lectura directa de libros o los espacios de discusión literaria compartida), aún queda un largo camino por recorrer para alcanzar la construcción de verdaderas comunidades interpretativas, comunidades que puedan conocer y moverse sin dificultad por los diversos espacios de acceso a la cultura.

Síntesis acerca de los dispositivos pedagógicos presentes en los diseños de España y Cataluña

Si intentamos resumir lo planteado hasta aquí, hallamos como primer punto en común entre los documentos españoles y los catalanes la enunciación de una diversidad de acercamientos al fenómeno literario, diversidad sobre la que parecen predominar en ambos casos las prácticas de lectura y, especialmente de lectura autónoma y guiada.

No obstante, ingresa también con fuerza en los dos currículos la escritura literaria, que es presentada como una actividad basada en modelos pero que adquiere al mismo tiempo un cariz personal, afectivo. Tal vez esto se deba a la necesidad de propiciar un compromiso con la propia escritura y de alejarse así de una mirada únicamente abstracta o formal sobre los textos, con el fin de otorgarle significatividad a las producciones realizadas. Se echa en falta, sin embargo, además de la escritura de trabajo, una perspectiva comunitaria en el tratamiento de esta actividad, que permita a los estudiantes compartir en equipo o en parejas los escritos llevados a cabo.

Las tareas de lectura conjunta sí que promueven una mirada más social sobre la literatura, así como otras instancias tales como las visitas a la biblioteca, las presentaciones, las recomendaciones de libros o el diálogo con los autores de los libros leídos, actividades todas ellas presentadas por el currículo catalán. Los diseños hispánicos, en cambio, aluden solo a la lectura conjunta, a la exposición de reseñas sobre libros y al conocimiento

y visita a la biblioteca escolar y de aula, motivo que nos lleva a descubrir que pese a la consideración de la literatura como un “ámbito social” (MEC, 2007, p. 31533) a nivel declarativo, en las prácticas propuestas para la educación literaria no parece otorgarse tanta importancia a la dimensión sociocultural de la literatura.

En cuanto a las dimensiones restantes, observamos que se tienen en cuenta los aspectos estético-lingüísticos en el trabajo con el lenguaje literario y en la promoción de actividades de audición y visionado, así como de memorización y recitado de textos breves y de lectura en voz alta por parte de los alumnos, aunque en ocasiones estas últimas tareas parecen responder (como hemos visto en los programas españoles) más al objetivo de evaluar la comprensión que de propiciar el goce estético del fenómeno literario.

Por otra parte, si bien se propone atender a los aspectos cognitivos a partir de la puesta en juego de las estrategias de lectura, faltan especificaciones precisas sobre los modos más adecuados para hacerlo y sobre los aspectos a atender en el trabajo con los textos literarios. De la misma manera, la dimensión ético-filosófica no aparece explicitada en las tareas propuestas, ya que no parece fomentarse la discusión sobre los valores presentados por los textos o su relación con aquellos sostenidos o defendidos por los lectores.

5.6.2. Los modos de aproximación en Francia

Los tipos de acercamientos en Francia 2002

El programa francés de 2002 ofrece pistas que, de forma clara y detallada, guían a los docentes en relación con los múltiples modos de acercamiento posibles hacia los textos literarios. Dentro de las observaciones de carácter más general se subraya, en primer lugar, la necesidad de frecuentar los materiales literarios y de acceder de manera directa a los libros (no solo a las fotocopias), pues –como hemos visto ya en la sección relativa al corpus (Sección 5.5, Apartado 5.5.2)– se enfatiza desde estos diseños en la importancia del soporte.

En segundo lugar, se señala la importancia del reconocimiento de la singularidad de los textos y de su lectura por parte de los sujetos,

para evitar valoraciones de tipo normativo o miradas que uniformicen los diversos procesos:

La lectura literaria [no permite] “un acercamiento evaluativo puntual y normativo” [debido a que] moviliza un compromiso personal y la subjetividad del lector, propone textos siempre singulares donde la comprensión y la interpretación involucran múltiples conocimientos y saber-hacer en interacción (MJENR, 2003, p. 36).

Por este motivo, para los documentos oficiales de la administración francesa resultan insuficientes y poco adecuados los típicos cuestionarios, fichas y controles de lectura, y esto conduce a la promoción de nuevas prácticas que han de estar contextualizadas con el fin de no caer en formas de abordaje abstractas y estériles.

La programación instaurada para el espacio literario en el tercer ciclo, denominada *Littérature (dire, lire, écrire)* (MEN, 2002, pp. 72-74), está organizada –como ya su nombre lo indica– según los modos de acercamiento a este ámbito. Así, los ejes establecidos son:

1. *Leer textos de la literatura infantil y juvenil*
2. *Decir los textos*
3. *Escribir a partir de la literatura*
4. *Talleres de lectura*

Desde los diseños se destaca además la interrelación que ha de establecerse entre las diversas modalidades presentadas de manera que lectura, oralidad y escritura literarias sean pensadas como prácticas que contribuyen de forma interdependiente al logro de los objetivos señalados por el programa.

Las modalidades de lectura

Como hemos señalado más arriba (Sección 5.4, Apartado 5.4.2), los diseños franceses de 2002 recalcan la importancia de trabajar con la comprensión (y no solo con la decodificación) desde los primeros cursos y por

ello, antes del aprendizaje del alfabeto, se abocan al fomento de actividades como la *lectura de imágenes* (tanto impresas como digitales) por parte de los niños o la lectura en voz alta por parte del maestro. El rol de los álbumes se considera muy importante en relación con la educación literaria de los primeros ciclos en la medida en que su lectura es concebida como modelo, pues lleva a la exploración de los diversos elementos constructivos y a la puesta en juego de estrategias de lectura que colaboran en la búsqueda y elaboración de sentidos¹²³.

La lectura de obras completas, resúmenes parciales de estas o fragmentos en voz alta por parte del maestro es entendida desde los primeros niveles como un método que propicia el diálogo y, a diferencia del currículo español, no se deja de lado en los ciclos siguientes sino que acompaña a los estudiantes a lo largo de la escolarización, colaborando en la comprensión de pasajes “claves”, “complejos”, o cuya estructura fraseológica resulta poco frecuente para ellos (MJENR, 2002a, p. 6).

Además de la *lectura en voz alta* llevada a cabo por el profesor (o lectura modalizada), se propone la lectura en voz alta de los estudiantes, la cual “implica una apropiación precisa del texto” y debe ser realizada con la entonación, ritmo y volumen adecuados con el fin de posibilitar “una buena comprensión del texto por parte del auditorio” (Ibid.)¹²⁴.

A estas aproximaciones se suma la *lectura silenciosa e individual*, que es concebida como el fruto de las lecturas colectivas cotidianas, como el resultado de la interiorización de los saberes elaborados durante el trabajo de discusión de sentidos propio de las instancias compartidas, pensamiento que manifiesta la perspectiva socioconstructivista a la que parecen adscribirse estos programas (Bruner, 1991; Vygotski, 2003). Este tipo de lectura ha de ser realizada dentro y fuera de clases, ha de privilegiar las obras de la literatura infantil y juvenil y ha de ser concebida como una lectura personal, autónoma, que en la que se ponga de manifiesto “el placer del descubrimiento de una obra” (MEN, 2002, p. 73)¹²⁵,

¹²³El visionado de imágenes, su “lectura” da lugar, como veremos en el siguiente párrafo, a la narración (o renarración) y reformulación oral de lo entendido.

¹²⁴Más allá de esta finalidad general, en el documento de acompañamiento para el tercer ciclo (MJENR, 2003, p. 9 y 10) se ofrece un listado de finalidades particulares a las que puede dar respuesta este tipo de lectura, entre las que se mencionan la lectura en voz alta para justificar una afirmación o argumentación, para autoevaluarse, para compartir una emoción o el placer del ritmo y la sonoridad de las palabras, etc.

¹²⁵No obstante, corresponde aquí al docente colaborar con la sugerencia de lecturas

con el fin de ir construyendo una relación personal con el universo de la literatura.

La *lectura compartida* y la *lectura guiada* tienen asimismo un papel destacado en estos programas, que ubican los acercamientos y los aprendizajes conjuntos en un sitio preferente. La “lectura dialogada” y los “comités” donde se llevan a cabo intercambios de lecturas, el “debate interpretativo” (MJENR, 2003, p. 28) y los intercambios sobre los textos realizados bajo la guía de un mediador¹²⁶, así como las conversaciones sobre los textos llevadas a cabo individualmente con cada alumno, constituyen oportunidades significativas de progreso en el aprendizaje de la interpretación, en la medida en que invitan a releer¹²⁷, a tomar postura en relación con lo leído y a dar razones de las elecciones realizadas, a partir de la conciencia de “que el sentido de una obra literaria no es inmediatamente accesible, pero [...] el trabajo de interpretación necesario no puede franquear [tampoco] los límites del texto” (MEN, 2002, p. 74).

Además del “debate interpretativo”, otra de las principales formas de acercamiento introducidas por estos diseños es la *lectura relacional*, también llamada “puesta en red” y “constitución de constelaciones” (MJENR, 2002a, p. 9), que implica el establecimiento de vinculaciones entre los textos. Este tipo de vinculaciones puede darse tanto a nivel temático como también genérico, simbólico, constructivo, a través del universo de autor, de la incorporación de determinados motivos, de las reescrituras en diversos lenguajes (como el lingüístico, el gráfico, o el audiovisual en las adaptaciones o transmisiones de los clásicos, por ejemplo) o de la puesta en juego de saberes relativos al arte y a otras disciplinas, y lleva a privilegiar no explicaciones exhaustivas de cada una de las obras, sino una mirada global que las vincula entre sí y las ubica, así, en un diálogo continuo.

apropiadas a cada uno de los estudiantes, según los intereses expresados por ellos y las dificultades presentadas por los textos.

¹²⁶Se subraya aquí la relevancia del docente como encargado de acompañar a los alumnos en el diálogo sobre las obras, con el fin de ayudarlos a superar las dificultades de lectura, ya sea completando los blancos o silencios de los textos, reformulando y sintetizando lo entendido, estableciendo relaciones posibles o sacando a la luz aquellos “conflictos de interpretación que necesitan un esfuerzo de argumentación” más clara por parte de los niños (MJENR, 2002b, p. 187).

¹²⁷La *relectura* es también importante en estos diseños, que propugnan el “hábito de releerse” (MJENR, 2003, p. 39) –referido al ámbito de la escritura propia–, pero también el de releer textos abordados anteriormente en conjunto.

Las modalidades orales

Entre las modalidades orales destaca la *escucha de textos literarios* en la voz del maestro, quien puede hacerse cargo de la lectura en voz alta de obras íntegras y también de fragmentos que pueden resultar difíciles para los niños o imprescindibles en la construcción interpretativa. En otras ocasiones o a partir de otros textos, esta lectura o relectura en voz alta por parte del docente también puede dar lugar “a la emoción compartida” (MEN, 2002, p. 15), lo que conduce a los niños a gozar de los placeres de la audición literaria.

Pero ellos pueden además ser protagonistas y disfrutar de la “experimentación activa de la voz y sus efectos (pausas, ritmo, inflexiones, entonaciones, intensidad, etc.)” (Id., p. 73)¹²⁸ a partir del *recitado*, de los *juegos poéticos*, de la vinculación con otras actividades (como el *canto*, por ejemplo), de la *narración* o de la *reformulación oral* de textos en diversos soportes¹²⁹ o, como hemos visto, de la *lectura en voz alta* que, de acuerdo con lo establecido en el tercer ciclo, no ha de referirse únicamente a las obras consagradas por el canon sino también a las producciones realizadas por los estudiantes.

Se menciona asimismo desde los documentos galos la importancia de poner en juego la voz y todo el cuerpo en la “lectura de poemas”, en las “lecturas teatralizadas” (MJENR, 2002a, p. 11), o en las *puestas en escena*, actividades que a menudo conllevan la elaboración de proyectos más amplios e invitan a adoptar un enfoque interdisciplinario en cuanto requieren la participación de otros espacios curriculares como podrían ser, por ejemplo, aquellos correspondientes a la dimensión artística.

¹²⁸Llama la atención aquí que se alude a muchos más aspectos en cuanto a la oralización de un texto literario que en el currículo español.

¹²⁹Los álbumes constituyen para estos diseños un soporte privilegiado para llevar a cabo formulaciones orales cuya estructura y extensión estén cada vez mejor desarrolladas, pues dan lugar a situaciones de descubrimiento e intercambio grupal que llevan a la puesta en palabras de la lectura realizada, a través de prácticas como la reformulación oral o el dictado al docente.

Las modalidades de escritura

Las prácticas escritas vinculadas al ámbito literario son planteadas ya desde el Preámbulo, donde se describe el aprendizaje de la escritura como “una larga conquista que se prepara desde la escuela maternal” (MEN, 2002, p. 13) y que comienza con las prácticas de *escritura conjunta*, de la mano del docente. Desde este currículo se promueve una escritura de carácter significativo, que tenga en cuenta el contexto de realización, los objetivos pretendidos y los lectores a los que va dirigida.

Asimismo en el apartado “Escribir en la clase de literatura” del documento *Lire et écrire au cycle 3. Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle* (MJENR, 2003, pp. 41-43) se distinguen y ejemplifican cuatro tipos de escritura:

- los *escritos de trabajo*, los cuales son textos por lo general de carácter breve cuya función es ir apuntando posibles hipótesis, vinculaciones u otras cuestiones surgidas en diversos momentos de la lectura, ir estableciendo recorridos personales de lectura, o colaborar en la relectura y revisión del proceso lector para reflexionar sobre sus diversas etapas, mostrando problemas de lectura, hipótesis sin asidero alguno, “malas posturas de lectura”, funcionalidad de las estrategias utilizadas, etc. Este tipo de escritura puede acompañar de manera significativa la lectura de obras completas en donde el proceso se extiende más en el tiempo, y es capaz de adoptar distintas formas, como podrían ser por ejemplo las preguntas, síntesis, esquemas, gráficos, apuntes en un diario o en la “libreta de lecturas” (*carnet de lectures*)¹³⁰, etc.
- los *proyectos de escritura* responden a diversos objetivos de aprendizaje y pueden clasificarse en:
 - proyectos cortos surgidos a partir de la interacción entre lectura y escritura, como podrían ser por ejemplo secuencias destinadas a la realización de textos pertenecientes a un determinado género o que incluyan un motivo o simbología específica

¹³⁰Este instrumento se define en los documentos de acompañamiento como “una libreta de experiencias, [que] puede recoger las huellas de lecturas personales o colectivas” (MJENR, 2003, p. 29).

(hallada anteriormente en las lecturas), así como ampliaciones, reducciones, continuaciones, reescrituras, transmediaciones, entre otras producciones posibles que ponen en juego el recurso a los estereotipos, así como al “pastiche, la imitación, el extrañamiento, [que] son las bases del trabajo de escritura” (MEN, 2002, p. 73);

- proyectos más largos plausibles de enmarcarse en un terreno interdisciplinario, que incluya la participación de otras materias artísticas y culturales, como podrían ser la escritura de un guión teatral, la realización de escritos o publicaciones literarias (diarios, revistas, blogs, páginas web) para ser difundidos en el marco de la escuela o de otros centros escolares. Estos últimos proyectos conllevan asimismo un proceso de edición textual, así como la propuesta, presentada en el programa de literatura del tercer ciclo (Ibid.), de realizar un libro y de planificar su difusión, atendiendo a su inclusión en una colección determinada, a su presentación, a la crítica que puede traer aparejada, etc.;
 - proyectos en los que se fomenta la escritura personal de los niños sobre sus lecturas, una clase de texto que puede incluirse también en la “libreta de lecturas” pero que, a diferencia de los escritos de trabajo, adquiere un tono más íntimo, más ensayístico o reflexivo, surgido a partir de las reacciones de carácter afectivo, ético o estético ante las lecturas llevadas a cabo.
- los *escritos antológicos* individuales o colectivos, que pueden servir para recopilar textos breves (selección de poesías, relatos cortos, etc.) así como fragmentos, citas, proverbios, nombres de autores, textos, personajes o lugares visitados en las diversas lecturas realizadas durante el ciclo, etc.
 - los *escritos de entrenamiento*, en los que se ensayan resoluciones a problemas específicos de lectura o de escritura presentados en los textos.

Por último, en los diseños galos de 2002 se menciona también la *revisión*, la cual es considerada una práctica indispensable en todo proceso

de escritura. Las revisiones se llevan a cabo a partir del intercambio de miradas y de opiniones sobre los trabajos realizados, intercambios que no se dan únicamente entre profesor y alumnos sino también entre compañeros, y que permiten a cada uno progresar en las estrategias de escritura y, sobre todo, ir afinando los textos elaborados.

Las modalidades de socialización

Como expusimos más arriba (Sección 5.3, Apartado 5.3.2), la literatura es concebida en el currículo francés de 2002 como un ámbito socio-cultural, como un espacio comunitario, como una praxis importante de la cultura. Es por ello que constituye una tarea central de este programa:

hacer un gran lugar a los rituales que desarrollan las sociabilidades de la lectura: señalar a la clase un descubrimiento, compartir con otro lector las impresiones de cada uno sobre el mismo libro, sugerir una lectura a un compañero, formar parte de un jurado de selección, participar en un debate con otras clases, etc.” (MEN, 2002, p. 73).

El fragmento citado manifiesta el énfasis puesto desde estos diseños en el desarrollo de *actividades conjuntas*, de socialización y puesta en juego de la literatura y ofrece ejemplos de algunas de ellas, entre los que hallamos los intercambios de impresiones, de hallazgos, de sugerencias, la participación en debates, la actuación como jurados en muestras o certámenes literarios, prácticas que suponen vías fecundas para sostener y reforzar la idea de la literatura como lugar social.

La *visita a las bibliotecas* más cercanas a los estudiantes, como la biblioteca de aula, la biblioteca-centro de documentación (BCD) o la del barrio, ofrecen también la ocasión de entender y practicar la lectura literaria como una actividad personal y al mismo tiempo comunitaria, y son espacios donde los estudiantes pueden, entre otras cosas, frecuentar los textos y escuchar la literatura de boca de poetas o cuentacuentos.

Otro de los modos de acercamiento que propicia la socialización de la lectura es el *encuentro con autores o mediadores de lectura*, aunque desde estos programas no se habla de “encuentro” sino de “discusión” pues se afirma que esta instancia y la posibilidad que otorga de conversar

con escritores, ilustradores o mediadores diversos (bibliotecarios, editores, críticos, etc.) brinda a los niños la “ocasión de confrontar sus lecturas con la intención del escritor y del artista, o incluso con otros mediadores distintos a su maestro” (MJENR, 2002a, p. 8).

El *taller de lectura* constituye otra de las actividades incluidas en esta modalidad y, aunque esta práctica es promovida para todas las áreas y a partir de textos de diversa índole, en los documentos oficiales se explicita ya la prioridad que adquiere en esta asignatura, pues se afirma que los talleres de lectura literaria han de ser “los más numerosos y los más regulares” (MEN, 2002, p. 13) a lo largo de la educación primaria. Estos son concebidos como espacios semanales de discusión literaria que posibilitan el progreso en la competencia literaria y la adquisición de una mayor autonomía en la lectura a partir de la puesta en juego de tres aspectos que de manera conjunta hacen a la construcción de sentido: las pistas ofrecidas por los textos, la elaboración realizada individualmente por cada uno de los lectores (sobre la base de sus conocimientos previos y de las relaciones personales establecidas con estos) y su puesta en común a partir de la discusión colectiva.

Finalmente, se alude también en estos programas a la realización de “actividades culturales variadas” (Id., p. 45), vinculadas sobre todo con el ámbito artístico, como la visita a exposiciones en museos, centros culturales, etc.

Síntesis de los dispositivos pedagógicos presentados en los diseños franceses de 2002

A lo largo de este recorrido podemos ver que el currículo francés de 2002 busca cambiar las maneras de entrar a la literatura, las maneras de pensarla e integrarla en los aprendizajes escolares para modificar así la idea de literatura construida en la escuela.

De esta manera, en lugar de enfocarse en el estudio formal y en el análisis de algunas pocas obras señalando su contexto histórico y los datos sobre su autor y tiempo, la educación literaria propuesta para la educación primaria por estos programas sostiene la importancia de ofrecer muchos libros y de proponer varias formas de entrar a ellos, formas que apuntan a todas aquellas dimensiones de la literatura señaladas en

la primera parte del trabajo (Sección 4.7).

Entre estas dimensiones se destacan las afectivas y en especial las socioculturales, pues la mayoría de los acercamientos buscan reforzar el compromiso personal de cada niño con la literatura y adoptan, al mismo tiempo, un carácter social, comunitario representado, entre otras prácticas, por los talleres de lectura.

Los métodos de aproximación escogidos intentan propiciar no un análisis “sabio”, sino puntos de entrada colectivos a partir de las dificultades o de los espacios de oscuridad del texto. El trabajo con estos aspectos y la apropiación de estrategias de lectura posibilitan asimismo el desarrollo de la dimensión cognitiva de la literatura, mientras que actividades como la audición y la lectura en voz alta, por ejemplo, buscan fomentar el placer estético-lingüístico a partir del disfrute de las sonoridades del lenguaje.

El plano ético o axiológico también se toma en cuenta en estos diseños a partir de acercamientos como la puesta en red de textos sobre la base de estereotipos o de símbolos, vinculaciones que permiten a los estudiantes reconocer y reflexionar sobre los valores vehiculizados por estos elementos.

La conjunción de esta variedad de planos de acceso a lo literario posibilita que los niños vayan creciendo juntos en materia de comprensión y vayan adquiriendo herramientas que les permitan interpretar mejor los textos literarios, pero también todos los demás textos que encuentran y llevan a cabo en su vida cotidiana.

Los tipos de acercamientos en Francia 2008

Los programas galos de 2008 siguen la estela de los anteriores al subrayar la vinculación entre las prácticas de lectura y de escritura y al proponer como textos de lectura prioritaria las obras de literatura infantil y juvenil¹³¹.

En cuanto a los tipos de prácticas, hallamos también algunas que son recurrentes con respecto a los diseños de 2002. Sin embargo –como ve-

¹³¹No obstante, no encontramos en estos documentos alusiones al álbum, género considerado fundamental en el currículo de 2002.

remos a continuación— muchas de ellas se reducen de forma drástica o adoptan, en los documentos de esta administración, un sentido diametralmente distinto del que tenían en el programa anterior.

Analicemos ahora los tipos de aproximaciones que presenta el nuevo currículo.

Las modalidades de lectura

A lo largo del programa se realiza una distinción entre diversos tipos de lectura: encontramos así en el curso preparatorio (CP) la *lectura de palabras aisladas*, la *lectura en voz alta* de un texto corto y la lectura en voz alta por parte del maestro, mientras que en el primer año del curso elemental (CE1) comienza a aparecer la *lectura individual*, silenciosa y en voz alta, la *lectura dialogada* y la *lectura y escucha de obras completas*, que se complementa con la *lectura de pasajes o fragmentos*. En el ciclo de profundización se explicita asimismo la importancia de las *lectures cursives* (“lecturas rápidas”) (MEN, 2008, p. 21), las cuales —de acuerdo con el programa— se hallan vinculadas con el placer de leer y podrían equipararse por lo tanto con las lecturas libres.

En el ciclo de aprendizajes fundamentales el bloque de *Lectura y escritura* pone el acento en el descifrado de palabras y en la adquisición de vocabulario nuevo a partir de la lectura de textos, rasgos que nos llevan a pensar —como ya hemos mencionado más arriba (Sección 5.3, Apartado 5.3.2)— en una noción de lectura propia de las teorías vigentes hasta los años ‘60, que concebían la comprensión como un proceso “de abajo hacia arriba” (Difabio, 1995, p. 9) y que parecían entender la lectura como un “conjunto de habilidades” (Dubois, 1991, p. 9). La utilización de términos como “entrenamiento”, por ejemplo, parece confirmar esta idea, junto con la creencia en el escalonamiento de la lectura desde lo que se entiende como más simple hacia lo más complejo. Hallamos una muestra clara de este tipo de escalonamiento en el cuadro de progresiones establecidas entre el CP y el CE1, pues allí se plantea el trabajo con la lectura desde una perspectiva que parte de la sílaba a la palabra, de la lectura de palabras aisladas a la de frases y textos cortos en los que aparezcan las palabras estudiadas, entre otras tareas del mismo orden. Desde el programa se proponen entonces actividades como la de “leer

silenciosamente un texto descifrando las palabras desconocidas y manifestar su comprensión a través de un resumen, de una reformulación, de respuestas a preguntas” (MEN, 2008, p. 31), actividades asociadas a la concepción tradicional de la enseñanza literaria.

Aunque se hace referencia al debate, al intercambio y a la “lectura dialogada” (Ibid.), llama la atención que también en esta última modalidad el acento está puesto sobre todo en las cuestiones de forma, tanto que al explicar los puntos a tener en cuenta en este tipo de lectura, se establecen solo rasgos formales como la “articulación correcta, fluidez, respeto por la puntuación, entonación apropiada” (Ibid.). No negamos la relevancia de tales saberes, pero ¿no se supone que la lectura dialogada debe incluir además muchas otras cuestiones referidas a los aspectos contextuales, a las preguntas realizadas por los niños al texto o a las respuestas y ayudas a la interpretación que se ofrecen entre ellos o con la mediación docente, rasgos igual o tal vez más importantes que las cuestiones formales en este tipo de aproximación a las obras? Esto nos lleva a pensar si la lectura dialogada, cuya definición no se explicita en el programa, no es entendida más bien como una oralización del texto a varias voces, de manera alternada, y no como una puesta en común de los sentidos construidos durante el proceso de lectura.

La *relectura* es enumerada en este currículo entre las formas de acercamiento que posibilitan la superación de algunas dificultades halladas durante la lectura (junto con la escritura de notas, los pedidos de ayuda, etc.) pero, a diferencia del programa anterior, no se alude aquí a la reflexión sobre el proceso y a la atención a lo dicho en los textos y a los modos de decirlo que supone este tipo de actividad. Posteriormente hallamos otra mención de la relectura referida al ámbito de la escritura personal, en la que es utilizada como una herramienta para la revisión y corrección de textos, pero solo a nivel formal.

La lectura de la literatura clásica y de obras de la literatura infantil y juvenil se plantea en el programa francés de 2008 como un espacio que da acceso a “una primera cultura literaria” (Id., p. 17), tanto a través de la *escucha de obras íntegras* leídas por los docentes y de la *lectura de fragmentos o textos cortos* realizada por los mismos niños, como de la *comparación* entre los textos leídos en el ciclo o anteriormente. Esta última actividad parece hacerse eco de aquella de “puesta en red” defendida por los diseños anteriores. Sin embargo, aquí la comparación

se estipula a partir de los temas, de los tipos de acontecimientos, de los personajes, de los motivos..., pero no parecen establecerse relaciones entre los textos más allá de estos asuntos “externos” ya que no se establecen, por ejemplo, vinculaciones o comparativas a partir de procedimientos de escritura, de tipos de inicios o finales, de símbolos puestos en juego en los textos, etc.

Las modalidades orales

En el apartado correspondiente a la *Lengua oral* se considera fundamental la práctica de recitar poesías, canciones infantiles y fragmentos de textos en prosa con el fin de acercar a los niños al discurso escrito y de fomentar “la formación de una cultura y de una sensibilidad literarias” (MEN, 2008, p. 17). No obstante, en lugar de poner el acento en el establecimiento de proyectos donde esa *recitación* pueda cobrar sentido y propiciar el disfrute y el descubrimiento cultural compartido, la recitación es planteada desde este currículo como una tarea mecánica, caracterizada únicamente por la memorización y la dicción correctas, “sin cometer ningún error” (Id., p. 31).

Desde este programa se hace hincapié además en la *audición de obras leídas por el docente* y en el consiguiente desarrollo de competencias relativas a la escucha y comprensión oral de textos. La lectura en voz alta por parte del maestro permitirá a los estudiantes “restituir lo esencial y plantear preguntas” (Id., p. 17), así como “sostener una escucha prolongada” (Id., p. 28) hacia el final de la educación primaria.

Se enfatiza también desde estos diseños en la importancia de dar la palabra a los estudiantes, con el objetivo de que aprendan a realizar intervenciones “cada vez más largas y mejor organizadas” (Id., p. 17) para expresar ideas y sentimientos propios o para cuestionar lo leído o planteado por los interlocutores. Se proponen así tareas de *renarración* y *reformulación* del contenido textual con la ayuda de imágenes, además de la *explicitación oral de sus preferencias lectoras y de sus puntos de vista* sobre las obras abordadas en instancias de debate colectivo.

Las modalidades de escritura

En cuanto a la escritura, esta parece entenderse al principio más como una “copia” que como un proceso constructivo, ya que se postulan actividades de copia a partir de *dictados* de fragmentos o textos breves leídos. No obstante, también se concibe como producción que, en el CP adquiere el carácter de *elaboración colectiva* de una “frase simple” (MEN, 2008, p. 31) bajo la guía o ayuda del maestro, mientras que ya en el CE1, es decir entre los siete u ocho años, se proyecta la escritura autónoma de una narración o de una explicación con una extensión de cinco a diez líneas.

Sin embargo, aún en la denominada *escritura autónoma* parece subyacer una concepción simplista de la escritura, que reduce el proceso a la “redacción” –ya que en el ciclo de profundización, por ejemplo, se utiliza el término “redacción” y no “escritura”– y asocia esta actividad únicamente a aspectos internos tales como recursos cohesivos, sintácticos, gramaticales y normativos, dejando de lado cuestiones pragmáticas relativas a la situación de comunicación, los propósitos de la escritura, la adecuación a los posibles destinatarios, etc. Los alumnos no aprenden a escribir, sino que son “entrenados a redactar, a corregir y a mejorar sus producciones, utilizando el vocabulario adquirido, sus conocimientos gramaticales y ortográficos así como los útiles puestos a disposición (manuales, diccionarios, directorios, etc.)” (Id., p. 21).

La tabla final de progresiones sintetiza ambas perspectivas, pues encontramos allí dos espacios referidos a la producción escrita:

- en el primero de ellos la “escritura” es entendida como “copia” e integra prácticas relativas a la copia “sin error” de textos (de entre cinco y diez líneas en CE2, de diez en CM1 y de quince en CM2) (Id., p. 35);
- en el segundo se alude a la “redacción” (Ibid.), concebida como prioridad del último ciclo. Esta incluye la composición y corrección de los textos elaborados y se estipula para el último curso del nivel primario la redacción de un escrito narrativo o poético de diez líneas.

La *amplificación de textos*, que aparece en el CE2 y en el CM1 pe-

ro no en el CM2 –¿es que en el último ciclo ya no necesitan realizar prácticas de este tipo?– es la única que queda de las técnicas de escritura planteadas por el diseño anterior, pero se reduce su extensión –ya no es ampliación de textos sino de una frase– y su sentido al ser entendida únicamente desde una perspectiva gramatical como la suma de clases de palabras. La propuesta es entonces: “Saber ampliar una frase simple con la ayuda de elementos coordinados [...], de adverbios, de complementos circunstanciales y mediante el enriquecimiento de los grupos nominales” (Ibid.).

Vemos así cómo la idea de escritura como proceso significativo para los sujetos es reemplazada en este currículo por una concepción formal, que asocia el aprendizaje de lo escrito a la apropiación de una técnica.

Las modalidades de socialización

Las actividades de socialización emergen sobre todo en el último ciclo de primaria, e incluyen como hemos visto los *debates e intercambios sobre las obras leídas*, con el fin de confrontar perspectivas, miradas y modos de entender las lecturas. Así, “tomar parte en un diálogo: tomar la palabra delante de los otros, escuchar a los demás, formular y justificar un punto de vista” (MEN, 2008, p. 28) constituye una de las competencias a desarrollar hacia finales del CM2, en la línea de los debates propuestos por los *curricula* de 2002.

Otras aproximaciones señaladas por este diseño que promueven la socialización son el aprendizaje del manejo y *buen uso de una biblioteca o mediateca*, y el *trabajo conjunto con otras áreas*, especialmente del ámbito de las artes, con el fin de desarrollar actividades comunes, bajo la competencia transversal de la cultura humanista.

Síntesis de las metodologías propuestas por los programas gallos de 2008

El análisis llevado a cabo nos permite observar que la propuesta metodológica detallada y enriquecedora realizada por los diseños franceses de 2002 se simplifica y orienta hacia otros rumbos en los programas de 2008. Así, en estos últimos la lectura y la escritura no parecen ser entendidas

ya como procesos sino como productos, y la atención está puesta sobre todo en el análisis formal de los aspectos gramaticales y normativos de la lengua, tanto en los textos leídos como en la propia escritura realizada por los alumnos.

Cabría pensar entonces que subyace a este programa una noción de la lectura como simple “extracción”, donde la figura del lector parece vincularse solo a la expresión de opiniones y no a la construcción de sentidos, y donde la escritura parece ser concebida como una sencilla “copia” o tarea mecánica en la que se ponen en juego solo saberes lingüísticos.

Asimismo, pese a lo que se plantea en el preámbulo sobre la necesidad de establecer una “cultura literaria” y de elaborar un “repertorio de referencias”, en las modalidades de intervención se observa el predominio de ejercicios en los que se enfatiza únicamente en el uso de conocimientos normativos y sintácticos, y no en los aspectos estéticos, éticos o culturales del corpus del que se apropian.

La mayor parte de las prácticas literarias defendidas por los diseños de 2002 son dejadas de lado por este currículo y las que se retoman pierden la intensidad y el valor que tenían en los anteriores programas. Como afirma Butlen: “... dos de las proposiciones didácticas más importantes presentadas con audacia por los programas de 2002 (el debate interpretativo y las puestas en red) son así mantenidas, pero en sordina, por los nuevos programas” (2009, p. 3).

El análisis de los modos de aproximación a la literatura en los diseños galos de 2002 y 2008 nos permite reafirmar entonces, y a partir de ejemplos concretos, la idea de regresión señalada al inicio del presente capítulo (Apartado 5.2.2).

5.6.3. Los modos de aproximación en Inglaterra

Los planteamientos realizados en el diseño anglosajón de 1999 y en el marco de trabajo propuesto para la escuela primaria en 2006 promueven un aprendizaje integrado, planificado y significativo de las distintas competencias (hablar, escuchar, leer y escribir), que ofrezca “experiencias reales” (DfES, 2006, p. 19) y que tome en cuenta los aspectos pragmáticos de la situación de aprendizaje (Cfr. Id., p. 10). Se diferencian en este último documento tres tipos de aproximaciones pedagógicas complemen-

tarias entre sí, aunque todas ellas son de índole general y no específicas de la enseñanza literaria. Hallamos así aproximaciones de carácter:

- *directo*, estructuradas a partir de una secuencia de trabajo con todo el grupo clase “con modelado, demostración o ilustración” (Id., p. 11) mediante ejemplos de los aprendizajes;
- *inductivo*, basadas en la recolección y análisis de la información y en la elaboración y valoración de hipótesis;
- *exploratorio*, en las que en función de una hipótesis o de un objetivo de trabajo se toman decisiones sobre los datos a seleccionar y sobre las maneras de analizarlos.

Los lineamientos generales abogan por el “reconocimiento de que algunas aproximaciones didácticas son más apropiadas para promover aprendizajes y resultados particulares” (Id., p. 19) y enfatizan en la necesidad de que el alumnado conozca los objetivos de trabajo y establezca vinculaciones entre los saberes en un ambiente de trabajo cooperativo, asegurando para ello instancias de plenario que sirvan para revisar los aprendizajes de manera conjunta, para reconocer los problemas de comprensión y para proyectar colectivamente las tareas o actividades siguientes, procurando asimismo un “equilibrio entre la actividad guiada por el adulto y aquella iniciada por el niño” (Ibid.).

El acercamiento de los estudiantes a los textos literarios se da a través de diversas vías, que desarrollamos a continuación.

	Etapa 1 (Key stage 1)	Etapa 2 (Key stage 2)
Habla	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Narración y renarración de historias reales e imaginadas ▪ Lectura en voz alta y recitación ▪ Relecturas ▪ Discurso oral con distintas personas (amigos, compañeros, profesor...) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura en voz alta ▪ Presentación a diferentes audiencias ▪ Discurso oral dirigido hacia diversos propósitos
Escucha	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escucha a los demás, ▪ Escucha de grabaciones, ▪ Escucha a los adultos dando explicaciones, haciendo presentaciones, leyendo en voz alta 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escucha de conversaciones, lecturas, presentaciones ▪ Escucha de grabaciones ▪ Escucha a los demás en equipos
Discusión	<p>Establecimiento de grupos de discusión e interacción con diversos propósitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realización de planes e investigaciones ▪ Puesta en común de ideas y experiencias ▪ Realización de comentarios y exposición de informaciones 	<p>Establecimiento de grupos de discusión e interacción con diversos propósitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realización de investigaciones, selecciones... ▪ Planificación, predicción, exploración ▪ Ofrecimiento de explicaciones, exposición de informaciones y evaluaciones
Actividades teatrales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Juegos de rol ▪ Presentaciones de teatro e historias ▪ Respuestas dadas a las actuaciones 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Improvisación y juego de rol ▪ Realización del guión y presentación de obras de teatro ▪ Respuesta a las actuaciones presenciadas

Cuadro 5.9: Tipos de acercamiento oral al texto literario en la educación primaria inglesa (DfES, 1999, pp. 17-24).

Las modalidades de lectura

En los dos niveles de la educación primaria se destaca la importancia de la *lectura en voz alta* llevada a cabo por los estudiantes, lectura en la que se incorporan géneros clásicos como el relato, la poesía o las obras teatrales.

Se distinguen además otras modalidades que denominamos *lectura libre*, una lectura de carácter personal, realizada de forma independiente y cuyo objetivo principal es el disfrute literario y la implicación del lector con el texto leído, y *lectura interpretativa*, que se trata de una lectura más distanciada a partir de la cual se pretende analizar la “estructura y organización de los textos”, el “uso que los escritores hacen del lenguaje”, sus “rasgos literarios”, entre otros aspectos (Cfr. DfES, 2006, p. 16 y 29).

Es relevante asimismo el lugar otorgado en este currículo, por un lado, a la *lectura individual* de textos íntegros seleccionados por los mismos niños sobre la base de criterios que luego deben exponer y fundamentar, y, por otro, a la *lectura compartida*, a partir del establecimiento de “grupos de discusión” (Id., p. 22) y del desarrollo de debates sobre los textos abordados, así como el espacio brindado a las respuestas personales de los estudiantes frente a la lectura, práctica inscrita en la tradición educativa anglosajona (Colomer, 1997, p. 12) que posibilita el hecho de que los niños puedan expresar sus preferencias lectoras y sus opiniones o puntos de vista sobre el texto, haciendo referencia a este y recurriendo para ello en ocasiones a operaciones de *relectura*.

Aunque a diferencia de los diseños galos no se especifica aquí la puesta en red como una modalidad programada de lectura, sí que se tiene en cuenta el establecimiento de conexiones intratextuales y la puesta en juego de conocimientos adquiridos en lecturas previas (Cfr. DfES, 1999, p. 25), como hemos visto ya en el apartado referido a los conocimientos literarios (Apartado 5.4.3).

Las modalidades orales

Entre las modalidades orales hallamos la *audición* de grabaciones y de lecturas en voz alta realizadas por el profesor, por otros compañeros o adultos, y el *visionado* de producciones audiovisuales propias de los

medios digitales, además de las respuestas orales a los textos leídos a partir de conversaciones y debates en clase.

Descubrimos también la *recitación* y la *renarración* de historias como actividades planificadas especialmente para el primer nivel o etapa clave (DfES, 2006, p. 23 y 26), lo cual nos conduce a interrogarnos sobre las razones por las que estas prácticas no tienen continuidad posteriormente, y tareas como la *realización oral* de historias, poemas y canciones propias o la selección de textos de otros autores para preparar con ellos presentaciones orales (Cfr. Id., p. 28).

Las actividades de *dramatización*, tales como la representación de textos teatrales, la improvisación o el juego de rol, ocupan un lugar destacado en estos programas pues el drama es considerado como un aspecto muy importante en el desarrollo de los sujetos y cuenta por ello con un subapartado específico en todos los niveles de la educación primaria (Véase Cuadro 5.9).

Las modalidades de escritura

En líneas generales, observamos que los programas ingleses presentan la escritura como un proceso detallado, constituido por varios niveles y etapas, y por este motivo proponen el trabajo a partir de instancias de planificación, textualización, revisión, presentación y evaluación conjunta de la propia escritura o de la escritura de los otros (Cfr. DfES, 1999, p. 28).

En cuanto a la dimensión literaria, los diseños anglosajones privilegian las actividades de *escritura creativa* y fomentan la diversidad de acercamientos al proceso de producción textual. Así, en la primera etapa (*Key Stage 1*) la escritura puede llevarse a cabo de manera *compartida* y el docente es aquí el encargado de poner por escrito el texto que van conformando los niños colectivamente (Cfr. Id., p. 20), práctica que la didáctica ha subrayado en la medida en que posibilita a los niños la comprensión de que la escritura implica mucho más que la apropiación del código¹³². Asimismo se promueve en todas las etapas la *producción*

¹³²Cabe aclarar, sin embargo, que el ajuste curricular expuesto en el documento de 2006 supone una marcha atrás con respecto a este punto pues, como ya hemos visto en el apartado 5.3.3, parece concebir los procesos de manera escalonada, atendiendo

de textos en diversos soportes: no únicamente escritos y en papel, sino también de carácter multimodal y en pantalla (Cfr. DfES, 2006, p. 20 y 23).

La *escritura creativa* se plantea asimismo como un modo de respuesta a las lecturas realizadas, de manera que los niños pueden tomar, por ejemplo, uno o varios personajes de una obra leída como protagonistas de sus relatos, pueden incorporar rasgos propios de un género abordado, o integrar en sus producciones otros textos pertenecientes a los distintos campos del arte.

Las modalidades de socialización

Entre las actividades que contribuyen a la comprensión del carácter social de la literatura, hallamos las prácticas de selección y presentación de los libros escogidos, las tareas de lectura y discusión literaria, las representaciones teatrales y los “debates sobre dilemas morales” (DfES, 2006, p. 29) surgidos a partir del abordaje de los textos.

Desde el programa anglosajón se propone también el “contacto cara a cara y on-line con los autores” (Id., p. 31) de los libros leídos, pero no para reflexionar sobre los circuitos de producción y circulación de los textos literarios, sino con el fin de indagar conjuntamente en los modos construir las obras.

Se fomenta además, como hemos visto arriba, la vinculación de la literatura con otras manifestaciones artísticas como la pintura, la música, el cine, etc. No obstante, sorprende la falta de referencias al papel de las bibliotecas y de los demás sitios (físicos y digitales) de acceso al discurso literario.

Síntesis de los acercamientos propuestos por el currículo inglés

El breve trayecto bosquejado hasta aquí permite descubrir que los diseños anglosajones promueven diversas aproximaciones al hecho literario, entradas a partir de las cuales se enfatiza sobre todo en las dimensiones cognitivas, afectivas y éticas o axiológicas del fenómeno literario.

primero a la apropiación del código y luego a la comprensión y producción textual.

Entre los tipos de acercamiento de carácter cognitivo se subraya la importancia de la lectura interpretativa o de la escritura literaria, actividades a través de las que busca explorar la manera en que se organizan los textos e indagar en las estrategias discursivas que utilizan.

El plano afectivo es también relevante en los programas ingleses y esto se observa por ejemplo en las prácticas de selección personal de los textos a leer o en el espacio otorgado a la lectura autónoma y a las respuestas lectoras, actividades que fomentan la implicación personal de los lectores con la literatura.

La dimensión ético-filosófica se cristaliza no solo en los objetivos declarados al comienzo del programa (Véase Apartado 5.3.3), sino en las instancias de lectura, discusión y debate sobre los valores o representaciones que ponen en juego o que cuestionan los textos leídos.

Finalmente, podemos mencionar también la dimensión sociocultural del fenómeno literario, que lleva a concebir las diversas praxis literarias como actividades significativas y a estrechar lazos entre los diferentes textos artísticos y culturales con los que estas se vinculan. Sin embargo, asombra en este último plano la ausencia en el currículo anglosajón de alusiones a los distintos lugares de producción y de circulación de la literatura, espacios que deben ser conocidos y frecuentados por los estudiantes si lo que buscamos es que la literatura forme parte de su cotidianidad, se entretenga en su día a día y los ayude a descifrar sus vidas.

5.6.4. Los modos de aproximación en Quebec

Los tipos de acercamientos en *Francés, lengua de enseñanza*

El documento de progresión de los aprendizajes (MELS, 2009) que acompaña al currículo quebequense de *Francés, lengua de enseñanza* establece en su introducción diversas modalidades de intervención pedagógica. Se distinguen así instancias de enseñanza magistral, realización de ejercicios de carácter individual, desarrollo de trabajos y proyectos en equipo e intervenciones especializadas para aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje.

No obstante, se estipulan en el programa quebequense de *Francés, lengua de enseñanza* algunos lineamientos generales, entre los que se destaca

la importancia otorgada a la reflexión metacognitiva y a la interrelación entre las prácticas de lectura y escritura, estas últimas entendidas como actividades de carácter significativo para los sujetos (Ausubel et al., 1983). En esta línea se da gran relevancia al contexto y a los aspectos pragmáticos de las propuestas de trabajo, y se propone el establecimiento de redes entre los proyectos literarios y otras praxis artísticas. Se privilegia así una aproximación a las competencias lingüísticas y literarias desde un enfoque comunicativo-funcional, pero que da lugar a la literatura en relación con otras prácticas del arte y de la cultura.

En un marco socioconstructivista, los estudiantes se conciben desde el programa como los verdaderos protagonistas de su aprendizaje y el profesor es presentado como guía en ese proceso y, además, como investigador en el ámbito escolar¹³³ y como mediador cultural:

El programa para la primaria de 2001 [apunta al] desarrollo de competencias, integrando una nueva competencia a propósito de la apreciación de obras literarias y de textos variados y atribuye al docente un nuevo rol, el de un “barquero cultural” –*passeur culturel* [...] Zakhartchouk (1999)–, que traduce bien una voluntad más amplia de extensión del bagaje cultural de los estudiantes a través de la formación escolar en su conjunto, perspectiva presentada en 1997 por el Grupo de trabajo sobre la reforma del curriculum [...] y cuyas primeras trazas se hallan en el programa de Francés para secundaria de 1995 (Dezutter et al., 2007, p. 84).

Esta concepción educativa trae aparejada por un lado, la apertura del corpus escolar hacia textos diversos y, por otro, “la variedad de prácticas ligadas a la literatura que no se limitan solo a la lectura de textos” (Chartrand y Falardeau, 2008, p. 161). Entre los diferentes tipos de acercamiento que se promueven distinguimos a continuación, como en el resto de los *curricula*, las modalidades de lectura, las modalidades orales, las de escritura y las de socialización de la literatura.

¹³³Es interesante mencionar que este programa enfatiza en el papel del docente como investigador dentro de su campo de acción: el aula.

Las modalidades de lectura

Los documentos oficiales quebequenses del área de *Francés, lengua de enseñanza* impulsan la práctica de lectura en diferentes soportes: impresos, electrónicos, multimedia (MELS, 2009, p. 67) y establecen distintos tipos de lectura, entre los que podemos señalar:

- la *lectura individual y silenciosa* o *lectura libre* de textos escogidos por los mismos niños, quienes luego han de fundamentar sus preferencias ante el resto del grupo (Cfr. Id., p. 77);
- la *lectura en voz alta*, tanto por parte del maestro como de los alumnos;
- la *lectura guiada* o “animada por el docente” (MELS, 2006a, p. 74);
- la *lectura compartida*, comunitaria, acompañada de intercambios y discusiones sobre los textos leídos (Ibid.), prácticas que pueden llevarse a cabo con toda la clase o en pequeños grupos;
- la *lectura en red*, que posibilita a los niños el establecimiento de vínculos entre obras abordadas (Cfr. Id., p. 74, 75 y 85);
- la *relectura*, tanto del corpus seleccionado como de las producciones realizadas por los mismos estudiantes.

En este currículo se subraya asimismo la dimensión personal, afectiva de la lectura, al señalar la necesidad de poner en relación lo leído con la propia experiencia y de propiciar la “expresión de emociones, sentimientos, opiniones que surgen en el curso de la lectura” (Id., p. 74).

No obstante, se fomenta también –como hemos visto más arriba (Apartado 5.3.4)– el desarrollo de una actitud de cuestionamiento frente a los textos leídos y la elaboración de un “juicio crítico sobre las obras exploradas” (MELS, 2009, p. 77), construido a partir de las prácticas de lectura personal, colectiva y de la lectura de reseñas o críticas de los libros leídos publicadas en sitios web o en revistas impresas, lectura que sirve para conocer otros modos de acercarse a los textos y para revisar la propia interpretación a la luz de lo dicho por otros lectores (Cfr. Id., p. 82), lo que colabora en la comprensión de que la literatura y las comunidades

interpretativas construidas a partir de esta pueden ir mucho más allá del aula.

Las modalidades orales

Además de los intercambios verbales en los denominados “círculos literarios” (MELS, 2009, p. 79)¹³⁴ y en otras instancias destinadas a que los niños compartan sus experiencias de lectura que, de acuerdo con estos documentos, han de llevarse a cabo de manera frecuente en el ámbito de la escuela (Cfr. MELS, 2006a, p. 73) (como las discusiones, debates, etc.), hallamos entre las modalidades orales actividades de *escucha* y de expresión oral.

Así, se proponen desde estos diseños prácticas de *lectura en voz alta* llevadas a cabo por el docente o por los estudiantes, actividades que incorporan el *recitado* o la audición de recitaciones, la *narración o reformulación* oral de las historias y la escucha de relatos narrados por otros (Cfr. MELS, 2009, p. 84 y 90) además de la “observación guiada de locutores experimentados” (Id., p. 83), con el fin de analizar los recursos utilizados por estos últimos en la enunciación.

En el documento de progresión de los aprendizajes (Id., p. 91) emergen asimismo actividades teatrales enmarcadas en proyectos más amplios como podrían ser las de *dramatización*, la realización de espectáculos de títeres, marionetas, etc.

Las modalidades de escritura

Estos programas fomentan la “práctica regular y variada de actividades de escritura” (MELS, 2006a, p. 77), en distintos soportes y tanto de índole individual como colectiva.

Además de los proyectos de *escritura creativa*, en los que se insiste en la significatividad de la labor, que ha de responder a “necesidades

¹³⁴Aunque en varios lugares se hace referencia a los *círculos* de lectura (Cfr. MELS, 2006a, p. 93; MELS, 2009, p. 82), estos no son definidos ni descritos en los programas, a diferencia de los diseños franceses de 2002, en los cuales sí se explicita lo que se entiende por *talleres de lectura* y cuáles son las actividades a realizar allí.

personales, escolares y sociales” (Id., p. 76), y se tienen en cuenta los aspectos pragmáticos de la producción escrita (intención, destinatarios, contexto), también se proponen desde estos diseños *escrituras de trabajo* a partir de las cuales los estudiantes puedan comparar, matizar o profundizar sus apreciaciones personales sobre las lecturas. De esta manera, no solo se favorece el intercambio oral sino también escrito, mediante “fichas de apreciación”, “diarios dialogados”, elaboración de páginas web o de entradas en “blogs”, etc. (MELS, 2009, p. 82) que ponen en juego prácticas de lectura crítica.

Se propicia asimismo el desarrollo de tareas de *revisión, análisis y reescritura* de las producciones realizadas por cada uno de los niños, y la observación y reflexión sobre el proceso y los recursos utilizados en la escritura tanto por sus pares como por escritores expertos (Cfr. Id., p. 5).

Entre las formas de evaluación se incorpora el uso del *portfolio*, que posibilita la recopilación, selección y presentación posterior de algunas de las producciones realizadas por los niños durante el curso, con el fin de reflexionar sobre el recorrido llevado a cabo y sobre los aprendizajes y dificultades hallados en el proceso.

Las modalidades de socialización

Los programas correspondientes a la asignatura de *Francés, lengua de enseñanza* de la región de Quebec brindan un sitio amplio a las prácticas de socialización de la literatura. Se señalan entre ellas los espacios ya mencionados de conversación y de discusión literaria, los minidebates, mesas redondas y círculos de lectura (MELS, 2009, p. 91), además de la familiarización y consulta de diferentes “publicaciones ligadas al mundo del libro infantil” (Id., p. 81) tales como catálogos, revistas infantiles, sitios web de literatura para niños, etc.

También se propone a los estudiantes la realización de tareas de selección de libros destinados a proyectos, acontecimientos o a personas determinadas y la “elaboración de un repertorio colectivo” (Ibid.) que posibilite observar lo literario como un patrimonio compartido.

Y dentro del programa se establece asimismo un apartado denominado “Experiencias culturales” (MELS, 2006a, p. 87) en el que se postula

la necesidad de ofrecer a los alumnos el “encuentro con los artistas o con los artesanos del libro, la frecuentación de lugares donde los libros son valorados, la participación en acontecimientos que los inspiran” (Id., p. 73), en la medida en que

el encuentro con personas asociadas al universo literario (autores, ilustradores, libreros, bibliotecarios) y la frecuentación de lugares de difusión y de animación de las creaciones culturales vinculadas con la lengua francesa (biblioteca, teatro, sala de espectáculos, librería, museo, etc.) contribuyen a la sensibilización frente al universo literario y cultural (Id., p. 84).

A partir de estas prácticas, observamos cómo desde los diseños quebequeses parece defenderse una idea de la literatura como espacio que da lugar a diversidad de experiencias de carácter social vinculadas con los textos literarios (teatro, cine, marionetas, títeres, música, entre otras), un espacio que permite a los niños conocer, recorrer y apropiarse de los diversos hilos con los que se teje la trama cultural que atravesamos y que nos atraviesa.

Los tipos de acercamientos en *English Language Arts*

El programa de *ELA* se presenta desde las primeras páginas como “un inventario de las mejores prácticas de enseñanza de muchos de los más talentosos docentes de Quebec” (MELS, 2001a, p. 72). En este se hace hincapié en algunos puntos, entre los que se destaca el carácter social del aprendizaje y la necesaria interacción y trabajo en equipo (*teamwork*) (Id., p. 99) entre los distintos miembros de la comunidad educativa, con el fin de colaborar entre todos en el desarrollo de los saberes lingüísticos y literarios de los niños.

Se enfatiza también en la interrelación entre las diversas prácticas de “lectura, escritura, escucha, conversación, visionado y representación visual de una amplia variedad de textos relevantes” (Ibid.) en diversos soportes, y en la puesta en juego de actividades que resulten significativas para los niños, para lo que se tienen en cuenta aspectos pragmáticos tales como el propósito, la situación y la audiencia real de los textos abordados.

A lo largo de este currículo observamos asimismo la importancia de la reflexión sobre los aprendizajes construidos, toma de conciencia a la que contribuyen las tareas de relectura, revisión, la puesta en común y conversación sobre el trabajo realizado y la utilización del *portfolio* como herramienta para la evaluación.

No obstante, se hace necesario aclarar que en este documento no se apuntan de manera específica los modos de aproximación a la literatura, sino que se plantean actividades que parecen destinadas de manera indistinta a los diversos textos abordados.

Revisemos a continuación los tipos de acercamiento más relevantes promovidos desde este diseño.

Las modalidades de lectura

El currículo de *ELA* subraya la necesidad de enseñar a apreciar cada texto como una “estructura completa que puede tomar la forma oral, escrita o visual [y que] es siempre portador de la cultura vehiculada por la lengua” (MELS, 2001a, p. 112)¹³⁵. Esta concepción amplia de texto conduce a prácticas de *lectura interactiva* en diversos soportes, que constituyen el punto de partida de muchas actividades de producción tanto oral como escrita y audiovisual.

Las prácticas de lectura tienen un lugar preponderante en este programa, en especial aquellas de carácter autónomo y compartido. Se postulan así instancias de *lectura personal* en las que los niños han de buscar, seleccionar y dar razones sobre la elección de aquellos textos considerados por cada uno de ellos como sus favoritos, actividades de lectura que requieren una “autonomía cada vez mayor” (Id., p. 127), pero que cuentan en todos los ciclos con el soporte del docente encargado del grupo.

Por las numerosas alusiones realizadas a lo largo del diseño, la *lectura compartida*, tanto en pequeños grupos como entre toda la clase, parece ser la modalidad más importante de acercamiento a los textos. Se da a través del diálogo y de la discusión con los pares y con el profesor, lo que lleva al intercambio de ideas, a la elaboración de nuevos conocimientos y a la construcción en clase de una comunidad de lectores, idea defendida

¹³⁵La definición de texto presentada arriba es recurrente a lo largo del programa (Cfr. MELS, 2001a, p. 116, 126 y 132).

desde el currículo.

Este espacio de “conversación colaborativa” (Id., p. 105) fomenta el desarrollo de las respuestas de los lectores mediante el establecimiento de conexiones personales con los textos y la realización de preguntas y confrontaciones con otras obras leídas. Esto conduce hacia una *lectura en red*, en la que se vinculan las obras abordadas con otras de “su repertorio personal” y de la programación escolar, con el objetivo de comparar “contenidos, estructuras y rasgos de los textos”, de cuestionarse sobre las cosmovisiones representadas por los textos y de enfrentar los valores propios a aquellos puestos en juego en los libros leídos (Id., p. 78-79).

Asimismo, se hacen presentes en el programa de *ELA* las prácticas de *lectura y discusión guiada* por el docente, que tienen como fin el análisis y la reflexión sobre “cómo trabajan los textos” (Id., p. 89), a partir de la identificación de los recursos utilizados y de los modos de organización escogidos, y sobre cómo se lleva cabo la actividad de lectura, mediante la práctica de estrategias de interpretación y la respuesta a preguntas reflexivas sobre el proceso (Cfr. Id., p. 74-80).

Finalmente, podemos enunciar entre las modalidades de este primer grupo la *relectura* como una práctica utilizada, entre otras cuestiones, para revisar y superar una dificultad de lectura, para confirmar, matizar o hacer más clara una interpretación o para analizar y reflexionar sobre las formas de construcción de textos considerados por los niños como sus favoritos, de manera de obtener ideas y recursos que colaboren en su propia escritura.

Las modalidades orales

Además de la práctica de la conversación, del “habla exploratoria y compartida con su profesor y con sus pares” (MELS, 2001a, p. 74), los niños son invitados desde estos programas a realizar tareas de *audición y visionado* de literatura infantil y juvenil, así como actividades de *narración oral* y de *renarración* con guía (Id., p. 72 y 78) de obras abordadas anteriormente.

Del mismo modo, se proponen desde estos diseños aproximaciones a los textos literarios a partir de labores de *improvisación*, *dramatización* conjunta, *memorización* y *recitado*, adecuando los movimientos físicos,

los tonos de voz y la determinación de pausas y silencios a los requerimientos de los textos y a las circunstancias particulares de enunciación de cada uno de ellos (Cfr. Id., p. 105).

Las modalidades de escritura

La escritura constituye la segunda competencia planteada en el currículo de *ELA*, que estipula la necesidad de llevar a cabo diariamente actividades de producción textual. En el espacio asignado a la descripción de esta competencia (MELS, 2001a, pp. 82-90) se señalan diversas finalidades para la producción, entre las que se halla la escritura por placer. Se presentan así actividades de *escritura creativa* y de *representación visual* tanto de naturaleza individual como colectiva, a partir de la modificación de otros textos, de la proposición de nuevas secuencias o de finales alternativos para las lecturas, de la adaptación de estructuras y motivos de las obras leídas a sus escritos y de la realización de juegos lingüísticos y de narraciones y renarraciones de carácter compartido.

Se fomenta además el desarrollo de tareas de compilación textual y la elaboración de *proyectos de carácter multimedia*, que pongan en juego no únicamente los saberes lingüísticos y literarios de los niños sino sus conocimientos sobre las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en la producción de textos mediáticos y en la comparación de textos pertenecientes a un mismo medio.

Las actividades de *revisión* de la escritura, tanto orales como escritas¹³⁶, también son muy importantes en estos diseños, que sostienen la conveniencia de que los niños releen las producciones propias e intercambien bosquejos con los compañeros y con el docente con el fin de revisar los textos, de reflexionar sobre lo escrito y de tomar decisiones en relación con la edición.

Podemos señalar, por último, la elección del *portfolio* como instrumento de evaluación y auto-evaluación por excelencia dentro del área de *ELA*, en la medida en que posibilita el “registro del trabajo del estudiante” (2001a, p. 99) y la observación y análisis global del proceso. En

¹³⁶Desde este currículo se señala el rol central que adopta el intercambio oral para el desarrollo y consolidación de las estrategias de escritura y para la creación de una “comunidad de escritura” (MELS, 2001a, p. 89).

el portfolio los estudiantes realizan una colección de sus trabajos (tanto escritos como audiovisuales) a partir de la selección, por un lado, de aquellos textos que consideran sus favoritos y, por otro, de los textos que juzgan como representativos de su proceso, es decir, con los que consideran que se manifiesta más claramente su aprendizaje durante el curso.

Las modalidades de socialización

Como hemos visto en los apartados anteriores, en el programa de *ELA* aparece con fuerza la idea de comunidad a partir del trabajo compartido en las prácticas de lectura y de escritura. El lenguaje, o mejor dicho, los lenguajes son concebidos desde este currículo como puertas de acceso a la sociedad y a la cultura y es por ello que se otorga un amplio lugar a las prácticas de socialización de los aprendizajes en general.

En relación con el ámbito literario, observamos que se promueven los “círculos literarios” (MELS, 2001a, p. 78), instancias de conversación y de discusión de las respuestas lectoras en torno a los libros leídos, así como la construcción conjunta de un repertorio textual variado dirigido a un público cada vez más amplio.

Asimismo se fomentan las “actividades grupales colaborativas” (Id., p. 106), entre las que se incluye la realización de proyectos multimedia de carácter interdisciplinario, el desarrollo de “experiencias culturales” que pongan en relación los textos con otras producciones artísticas y la frecuentación de espacios vinculados con la cultura como bibliotecas, museos o centros culturales, de manera de acercar a los niños a los lugares sociales en los que la literatura cobra vida.

Síntesis de los acercamientos propuestos en los programas quebequenses

Los diseños de las regiones anglófona y francófona de Quebec comparten en líneas generales las orientaciones relativas a las modalidades de intervención pedagógica en el área de lengua y literatura. Sin embargo, a diferencia del programa de *Francés, lengua de enseñanza*, en el que se otorga a los textos literarios un espacio específico, en el currículo de *ELA* los modos de aproximación parecen referirse a los textos en general,

sin distinción –excepto en el caso de algunas prácticas, como los “círculos literarios”, que tampoco son definidos en los diseños– de actividades especialmente programadas para el abordaje de la literatura.

Ambos programas subrayan el carácter social del aprendizaje y la estrecha interrelación existente entre las diversas prácticas, y se decantan por un enfoque pragmático que pone en primer plano la significatividad de las tareas realizadas. Los dos insisten asimismo en la necesidad de abordar diversidad de soportes de lectura y escritura, y enfatizan en el visionado y producción de textos multimediales.

Los modos de trabajo propuestos en los diseños quebequenses apuntan a las variadas dimensiones de la literatura descritas en el capítulo anterior (Cap. 4, Sección 4.7), ya que ofrecen con mayor o menor detalle (mayor en el caso del currículo de *Francés, lengua de enseñanza*) múltiples tipos de acercamientos, entre los que podemos mencionar:

- las instancias para el *desarrollo de las lecturas personales* de los estudiantes y para el establecimiento de conexiones con sus experiencias de vida (*dimensión afectiva*);
- las prácticas de *socialización de la literatura* de manera de entenderla como una praxis de la cultura (*dimensión socio-cultural*);
- las *discusiones y propuestas de cuestionamiento* y confrontación de las representaciones y valores presentados en los textos en relación con aquellos defendidos por los lectores (*dimensión ética*);
- las actividades de *reflexión y análisis sobre las estrategias utilizadas* en los trabajos de lectura y escritura (*dimensión cognitiva*);
- las tareas de *relectura de textos* y de *revisión de la propia escritura* que posibilitan el reconocimiento de los recursos utilizados en la enunciación (*dimensión estético-lingüística*).

La labor de reflexión sobre las prácticas es también un aspecto común a los dos programas y se promueve a partir de la elección del *portfolio* como herramienta de evaluación y autoevaluación de las actividades realizadas.

5.6.5. Similitudes y diferencias entre los países en relación con los modos de aproximación a la literatura

Si recogemos los resultados de la descripción y análisis de cada uno de los programas encontramos algunas similitudes entre ellos, entre las que se destaca, en primer lugar, el *predominio de las actividades de lectura*¹³⁷, hallazgo que confirma las observaciones realizadas por otros investigadores (Fraisse, 2012b; Pieper, 2011; Pieper et al., 2007) y que nos conduce a señalar como aspecto común a los *curricula* el hecho de que la literatura aparece asociada sobre todo a las prácticas de lectura directa de textos literarios.

No obstante, en líneas generales caracteriza a los diseños la *variedad en las aproximaciones literarias* y la *necesaria interrelación que se postula entre estas*, además de la importancia otorgada a la *contextualización y significatividad de las tareas* realizadas. Los programas correspondientes a las regiones anglófonas subrayan con especial intensidad los enfoques pragmáticos, mientras que el currículo galo de 2008 constituye, por el contrario, una excepción, ya que no parece brindar mayor relevancia a los aspectos contextuales.

Otro rasgo común a los currículos es la inclusión del *trabajo con soportes diversos*, entre los que ingresan con fuerza los textos multimodales –especialmente en los diseños catalanes, anglosajones y de *ELA*, que hacen hincapié en la lectura y análisis de las producciones audiovisuales– y el acento puesto a la *labor colaborativa*, llevada a cabo en grupos pequeños o por todo el grupo-clase.

Entre las prácticas compartidas por todas las administraciones (Véase Cuadros 5.10 y 5.11) hallamos diversos acercamientos vinculados con:

- la *lectura individual y la compartida*
- la *escritura literaria*
- la *audición de literatura*
- la *memorización y recitado*.

¹³⁷Esta prevalencia se observa especialmente en el currículo catalán y de *ELA*, en Quebec.

Sin embargo, y como hemos visto a lo largo de esta sección, existen *diferencias en cuanto a los modos de entender y de abordar las mismas prácticas en los distintos diseños*, lo que nos lleva a descubrir, por ejemplo, cómo la *lectura compartida* es programada de manera mucho más concreta por parte de la administración gala de 2002, mientras que en los currículos españoles de 2006 el trabajo con esta modalidad de lectura es presentado con menor precisión y lleva a los docentes a la incertidumbre al no ofrecer pautas claras sobre cómo enfocar las discusiones literarias.

Lo mismo sucede con el tratamiento de la *escritura literaria*, que es entendida en general como un proceso, pero que en los programas galos de 2008 parece ser asociada únicamente a actividades de copia y de redacción, donde se acentúa la importancia de los elementos normativos en detrimento de los aspectos semánticos y pragmáticos del proceso¹³⁸. En los diseños de España y Cataluña, en cambio, la aproximación a la escritura literaria se realiza sobre todo a partir de la imitación de modelos y desde una perspectiva afectiva, desde la que se concibe esta práctica como la expresión de los sentimientos personales, pero que no parece otorgar un sitio de relevancia a los proyectos de escritura conjunta¹³⁹.

La *escucha de textos literarios* también es una actividad común a todos los programas, pero mientras la mayor parte de estos señala la necesidad de prolongarla a lo largo de los distintos cursos de la educación primaria, los diseños españoles la ubican solo en los dos primeros ciclos, sin tener en cuenta que esta es una práctica imprescindible en la educación literaria de los lectores de diversas edades¹⁴⁰.

¹³⁸De hecho, el currículo francés de 2008 es el único que presenta actividades de dictado y copia de textos.

¹³⁹Aunque no se trata de una *praxis* común a todos los programas –pues en el currículo de *ELA* no hallamos distinción alguna entre las modalidades de lectura silenciosa y en voz alta–, el tratamiento de la lectura en voz alta por parte de los estudiantes constituye otro caso que ejemplifica la diversidad en la concepción y abordaje de una misma actividad. Así, mientras que esta modalidad es utilizada en el currículo hispánico con el fin de evaluar la comprensión lectora, en el programa francés de 2002 se especifican las distintas finalidades que puede adoptar esta práctica y se señala, entre sus objetivos, el hecho de propiciar la comprensión del auditorio y de compartir la literatura con los otros.

¹⁴⁰El lector puede hallar una explicitación de algunas de las principales ventajas de esta modalidad de lectura en el Cap. 4, Apartado 4.4.1.

La *recitación* es concebida asimismo como uno de los primeros modos de acceso a la literatura en los *curricula* analizados. Esta confluencia es hallada no solo en nuestro estudio sino en el análisis comparativo de otras programaciones educativas, como aquel llevado a cabo por Fraisse en 2012¹⁴¹, lo que nos lleva a pensar que la memorización y el recitado podrían incluirse entre las prácticas literarias más extendidas a nivel global en los currículos de educación primaria.

Otras prácticas, en cambio, no son compartidas por todos los programas, pero parecen apuntar hacia aspectos diversos en la relación de los niños y jóvenes con lo literario. Entre ellas descubrimos:

- las instancias de *lectura libre* y de *lectura guiada* que, aunque no se distinguen en el currículo francés de 2008, constituyen modos diferentes pero complementarios de acceso a la literatura, en la medida en que la primera posibilita el establecimiento de hábitos lectores y de una relación personal con las obras mientras que la segunda permite un trabajo más “distanciado” con los textos literarios, aunque puede propiciarse a partir de ambas el “vaivén dialéctico” defendido por Dufays (2005);
- la *relectura* y *revisión*, con la finalidad de rectificar, aclarar, matizar o reafirmar la interpretación de otros textos literarios o de la propia escritura realizada;
- la *lectura en red* o la puesta en relación de forma programada de obras diversas, cuyas vinculaciones no se plantean únicamente en el nivel temático o autorial sino también constructivo, simbólico, genérico, etc. Esta modalidad está presente en los diseños galos y quebequenses, aunque es en los diseños franceses de 2002 donde aparece más y mejor desarrollada;
- la *escritura de trabajo*, también descrita en el currículo galo de 2002, que promueve el desarrollo y la reflexión personal y colectiva (a partir de los diarios dialogados) sobre el proceso llevado a cabo por los niños durante o *a posteriori* de las lecturas, sobre todo

¹⁴¹Cabe aclarar aquí que de los países escogidos para realizar tanto la síntesis de Fraisse (2012b) como nuestra investigación, solo Francia y Quebec son comunes a ambos estudios.

en el caso del abordaje de textos íntegros cuya extensión es más amplia¹⁴².

- las *actividades lúdicas* vinculadas a la literatura, como los juegos con el lenguaje –presentados por los currículos español, catalán y por el diseño francés de 2002–, que posibilitan la exploración en torno a la materia prima con la que está construida la literatura;
- las diversas *prácticas de socialización de la literatura*, recalcadas sobre todo en los diseños catalanes, galos de 2002 y quebequenses de *Francés, lengua de enseñanza* y entre las que hallamos:
 - la selección y presentación de aquellos libros considerados por los niños como sus favoritos y la explicitación de sus preferencias de lectura, aspecto señalado por la mayoría de los currículos;
 - la realización de talleres y tertulias literarias, como instancias en las que conversar sobre las lecturas llevadas a cabo;
 - el desarrollo de debates, mesas redondas, la intervención de los lectores como jurados en los procesos de selección textual;
 - los encuentros con autores y con otros mediadores de la literatura y la participación en actividades culturales vinculadas con el hecho literario;
 - las actividades y proyectos que ponen en juego la narración, la reformulación oral, la lectura teatralizada o la dramatización de las obras leídas;
 - la visita a bibliotecas, librerías, centros culturales y otros lugares (tanto físicos como virtuales) de acceso y frecuentación de la literatura.

Las prácticas literarias establecidas por los distintos diseños trazan un campo de convergencias en el que parecen emerger con mayor nitidez ciertas dimensiones de la literatura. Descubrimos así que, en líneas generales, la mayor parte de los programas subraya en primer lugar las

¹⁴²En relación con este último punto, cabe destacar que los currículos galos son los únicos que realizan una distinción explícita entre la lectura de fragmentos y la de textos completos.

dimensiones afectivas y cognitivas, las cuales buscan promover, de manera respectiva, la relación de lo literario con las vivencias personales y el trabajo con las estrategias de lectura y de escritura literarias.

En segundo y en tercer lugar se ubican las perspectivas socio-cultural y la estético-lingüística, mientras que la dimensión ética es la menos abordada en los programas estudiados. Tal vez las sucesivas críticas a las perspectivas didáctico-moralizantes en el abordaje de la literatura han provocado en las últimas décadas un movimiento inverso, en el que los aspectos éticos y morales son observados con un cierto recelo o no son tenidos en cuenta de manera cabal a la hora de programar los aprendizajes y las prácticas literarias. No obstante, consideramos que estos aspectos no han de ser dejados de lado por la programación educativa, sino que han de plantearse como lo que son: uno de los niveles que conforman el hecho literario, hecho que se construye socialmente y mediante el lenguaje y que, por eso mismo, da cuenta de ciertas representaciones y juicios de valor. Reconocer esta faceta de la literatura y apuntar modos de abordarla sin necesidad de caer en moralismos puede ayudar a los docentes y a los niños a reflexionar conjuntamente sobre cómo se van construyendo las identidades, tanto a nivel personal como cultural.

Acercamientos	Modalidades de lectura									
	Lectura silenciosa	Lectura en voz alta	Lectura individual	Lectura compartida	Lectura libre	Lectura guiada	Lectura fragmentaria	Lectura íntegra	Relectura	Lectura en red
Currículos										
España	×	×	×	×	×	×				
Cataluña	×	×	×	×	×	×				
Francia 2002	×	×	×	×	×	×	×	×	×	
Francia 2008	×	×	×	×			×	×	×	×
Inglaterra	×	×	×	×	×			×	×	
Quebec Francés	×	×	×	×	×	×			×	×
Quebec Inglés			×	×	×	×			×	×

Cuadro 5.10: Acercamientos al fenómeno literario propuestos por los currículos.

Acercamientos	Modalidades de escritura			Modalidades orales					Modalidades de socialización				
	Escritura creativa	Escritura de trabajo	Revisión	Audición	Memorización y recitación	Narración y re-narración	Dramatización	Juegos con el lenguaje	Visita a sitios de acceso a lo literario	Encuentros con profesionales del libro	Recomendación e intercambio de libros	Actividades vinculadas con otras artes	
Curriculos													
España	×			×	×		×	×	×		×		
Cataluña	×	×	×	×	×		×	×	×		×	×	
Francia 2002	×	×	×	×	×	×	×	×	×		×	×	
Francia 2008	×			×	×	×			×				
Inglaterra	×		×	×	×	×	×				×	×	
Quebec Francés	×	×	×	×	×	×	×		×		×	×	
Quebec Inglés	×		×	×	×	×	×		×			×	

Cuadro 5.1.1: Acercamientos al fenómeno literario propuestos por los currículos.

5.7. Conclusiones. Conocimientos y prácticas estipulados por las administraciones educativas

A lo largo de este extenso capítulo hemos descrito y analizado el corpus de legislaciones educativas seleccionadas para el trabajo a partir de cinco variables de estudio:

1. las *maneras en que se organiza la educación primaria* en cada uno de los países y las finalidades que persigue;
2. el *modo en que se estructura el área de literatura* en cada caso, los objetivos de su aprendizaje y la concepción que se construye acerca de esta;
3. los *conocimientos literarios y criterios de progresión* de los aprendizajes determinados en los distintos *currícula*;
4. los niveles de prescripción, el *corpus privilegiado* y los criterios de selección textual sostenidos por los diferentes diseños;
5. los *modos de aproximación al fenómeno literario* presentes en cada uno de los programas.

Este recorrido nos permitirá, a continuación, realizar una síntesis de los estilos educativos defendidos por los diseños estudiados, ordenar los diversos *currícula* de acuerdo con los niveles de prescripción y concreción de los aprendizajes y prácticas que presentan y, por último, trazar líneas convergentes entre los distintos programas, con el fin de observar los aspectos de la enseñanza literaria que son ampliamente compartidos entre ellos.

En cuanto a los estilos que parecen caracterizar los distintos currículos, observamos que, en líneas generales:

- las administraciones de España y de Cataluña presentan una *orientación comunicativa* de los aprendizajes que se manifiesta en una concepción de la literatura como ámbito de comunicación. Si bien se

realizan alusiones a los aspectos sociales y culturales de la educación literaria (mucho más notorios en el caso de los programas catalanes), parece privilegiarse en ambos diseños la respuesta personal de los niños a los procesos de lectura y de producción textual (estos últimos subrayados por la administración de Cataluña), y especialmente el *desarrollo de los hábitos lectores* a partir de prácticas que permitan el acercamiento a producciones “sencillas” de la literatura infantil y juvenil clásica y actual. No obstante, esta insistencia en los aspectos vinculados al desarrollo de los hábitos de lectura deja en la sombra el ámbito relativo a los contenidos literarios, los cuales podrían tener una mayor organización y concreción en los programas analizados¹⁴³.

- los diseños anglosajones y de *ELA*, en Quebec, defienden un *enfoque pragmático* de la enseñanza literaria, que hace hincapié en el *aprendizaje de la interpretación y de la producción de textos* a partir del análisis de cómo están contruidos y de sus principales dispositivos de enunciación¹⁴⁴. En ambos currículos no se otorga un espacio específico a la dimensión literaria, sino que esta se encuentra, en el caso del *National Curriculum*, integrada en las prácticas de lectura y, en el del programa de *ELA*, agrupada junto a los demás tipos de textos. Aunque se destacan los planos interpretativo y productivo, en estos programas se otorga asimismo relevancia a las respuestas lectoras y al desarrollo de las preferencias de lectura y de los criterios de selección de los textos para la lectura personal.

- los programas de las regiones francófonas ubican a la literatura en un lugar central¹⁴⁵ y privilegian una *perspectiva cultural* de la

¹⁴³Un ejemplo que muestra la necesidad de señalar y organizar mejor los aprendizajes lo hemos visto en el apartado 5.4.1, en el cual observamos cómo algunos saberes presentes en los criterios de evaluación no aparecen sin embargo en el espacio destinado a los contenidos.

¹⁴⁴Es interesante destacar que en estos diseños hallamos una divergencia entre el plano de los objetivos y el nivel de los saberes literarios pues, si bien desde los primeros se hace hincapié en el conocimiento patrimonial de la literatura, en el plano de los saberes se enfatiza –como ya hemos dicho– en las prácticas interpretativas y de producción textual.

¹⁴⁵A excepción del programa francés de 2008 en el que, como hemos visto (Apartado 5.3.2), se produce una reducción drástica del espacio brindado al fenómeno literario y una pérdida de la significatividad otorgada a esta práctica.

enseñanza que conduce a subrayar la apropiación de *saberes patrimoniales* acerca de la literatura, aunque sin dejar de lado otros aspectos de lo literario. Sin embargo, mientras en el currículo francés de 2008 este último objetivo es planteado únicamente en términos de adquisición de una cantidad de información cada vez mayor por parte de los niños, que ha de ser memorizada y posteriormente evaluada por el docente; en los documentos galos de 2002 y de *Francés, lengua de enseñanza* de Quebec la apropiación de referentes culturales constituye una base para el resto de los aprendizajes literarios, en la medida en que ampliar el bagaje cultural posibilitará el establecimiento de vinculaciones entre los diversos textos y colaborará asimismo en los procesos de interpretación, producción y valoración (o “apreciación”) de las lecturas, aspectos destacados también en estos diseños.

Como vemos, si bien pueden trazarse tres corrientes educativas con respecto a la enseñanza literaria de acuerdo con los saberes privilegiados en cada caso –la hispánica, que enfatiza en el desarrollo de los hábitos lectores; la anglosajona, que subraya más que nada la importancia de las prácticas interpretativas; y la correspondiente a las regiones de la francofonía, que hace hincapié en la apropiación de referentes culturales y en la construcción de una cultura escolar compartida¹⁴⁶–, en todos los currículos hallamos, en mayor o en menor medida, la presencia de estas tres dimensiones de la literatura:

- la *dimensión personal o afectiva*, que procura que los niños se impliquen con los textos y con las experiencias literarias y desarrollen el hábito lector;
- la *dimensión cognitiva*, que implica el trabajo interpretativo y productivo a través de prácticas diversificadas de lectura y de escritura literarias;
- la *dimensión cultural*, que pretende que los lectores conozcan y compartan entre sí ciertas referencias culturales.

¹⁴⁶En el artículo “La literatura en els nous manuals de l’ESO” (Colomer y Margallo, 1999) se hace referencia ya al interés galo en los aspectos culturales de la educación literaria, lo que nos permite observar el movimiento de continuidad que subyace a los currículos franceses en relación con este aspecto.

De estas tres facetas, las dos primeras parecen ingresar con mayor fuerza en la mayor parte de los programas, que buscan dar lugar a la respuesta de los lectores y a los aspectos interpretativos de la enseñanza literaria.

Con respecto a los niveles de concreción y prescripción de los programas, podemos establecer una gradación entre los distintos currículos que nos conduzca a ordenarlos de acuerdo con su carácter más abierto o más prescriptivo. En esta línea,

- los diseños españoles estarían caracterizados por su mayor apertura, ya que no se ofrecen en estos documentos precisiones acerca de los saberes, del corpus a leer en las aulas, o de las “actividades literarias” a llevar a cabo con los estudiantes;
- el currículo catalán, junto con aquellos de las regiones de habla inglesa, se situarían en una posición intermedia en la medida en que, si bien no prescriben una selección de textos a abordar en las aulas, orientan más a los docentes sobre los conocimientos y prácticas que posibilitan el avance en las competencias literarias de los niños;
- los programas franceses de 2002 y de la región francófona de Quebec, por último, podrían ser considerados como los más prescriptivos del grupo, ya que ofrecen mayor precisión y desglose acerca de los textos a leer y de los criterios de selección de las lecturas, de los saberes literarios a trabajar y de las experiencias a desarrollar en los diversos ciclos de la enseñanza primaria.

Los diseños de España y los de Francia correspondientes al año 2002 se situarían así en ambos extremos de la línea de prescripción: mientras desde los primeros se promueve un “acercamiento” o aproximación” general al fenómeno literario y se privilegia la simplicidad de los textos a abordar por los alumnos, en los programas galos de 2002 se propone un trabajo sostenido con la literatura, una “verdadera enseñanza” que pretende poner a los niños frente a las complejidades presentes en los textos y en el proceso de interpretación de manera que puedan avanzar en sus competencias y construir una “postura interpretativa”¹⁴⁷.

¹⁴⁷El desarrollo de la “postura interpretativa” de los niños frente a los textos es uno de los principales aportes que realiza el programa francés de 2002 en relación con las

Más allá de las diferencias existentes en los currículos en cuanto a los modos de entender y de presentar los saberes y los procesos de aprendizaje literario, hallamos en nuestro estudio líneas convergentes entre la mayor parte de los programas, tendencias comunes que emergen del análisis del corpus curricular. Entre ellas podemos destacar:

- el predominio del *enfoque competencial* y de los aspectos comunicativos y socioculturales en la enseñanza, estos últimos subrayados especialmente en los currículos de las regiones francófonas;
- el otorgamiento de un *espacio destinado a la literatura*, ya sea como bloque específico, como sucede en España, Cataluña, Francia de 2002 o *Francés, lengua de enseñanza* en Quebec, o como un apartado dentro del estudio de la lectura, tal como aparece en el diseño anglosajón y en el programa galo de 2008¹⁴⁸;
- la *ausencia de una definición explícita* de lo que se entiende en cada caso por literatura (a excepción de los documentos galos de 2002 en los que sí se desarrolla en profundidad este concepto), y la ubicación de la competencia literaria en la intersección entre las competencias comunicativas y las de carácter cultural;
- las *finalidades y conocimientos literarios* comunes, que giran en torno de los tres ámbitos ya mencionados:
 1. el *desarrollo de la dimensión personal de la literatura*, que conduce a reforzar los hábitos lectores de los niños y a expresar sus preferencias de lectura de manera cada vez más argumentada;
 2. el progreso en el *aprendizaje de la interpretación y de la producción de textos*, que va de la mano de la socialización de las prácticas de lectura y escritura;
 3. el *conocimiento del patrimonio literario*, de las convenciones genéricas y de otros referentes culturales presentes en los textos de la literatura actual;

legislaciones educativas anteriores correspondientes a ese país.

¹⁴⁸Como hemos visto (Apartado 5.3.4), el documento de *ELA* constituye una excepción con respecto a este punto, pues no presenta una sección específica destinada a la literatura, sino que desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de las artes del lenguaje en general.

- la necesidad de establecer una *continuidad y progresión* entre los aprendizajes literarios, que conduzca hacia una mayor autonomía en los procesos, hacia la ampliación gradual del repertorio y de los destinatarios de los textos a leer y a producir, hacia una comprensión cada vez mayor de los implícitos presentes en los textos y hacia una capacidad cada vez más acusada de transferir los saberes construidos en el área a otros contextos de la vida cotidiana¹⁴⁹;
- con respecto al *corpus*:
 - la *preeminencia de la literatura infantil y juvenil* en los programas, que plantean en líneas generales el abordaje de los cuentos tradicionales y de adaptaciones de estos textos propuestas por la literatura contemporánea para niños y jóvenes;
 - el ingreso en el espacio escolar de la literatura de *producciones artísticas y culturales de diverso tipo y en diversos soportes*, lo que lleva hacia una concepción amplia de texto;
 - la *predilección por la narración y la poesía* en la mayoría de los programas, a excepción del currículo anglosajón o de los diseños galos de 2002 que promueven un tratamiento más igualitario de los distintos géneros;
 - la *clasificación de los textos desde un enfoque comunicativo-funcional* o a partir de categorías cuyos criterios de agrupación resultan confusos y parecen conducir a un relativismo en el que los textos literarios no son presentados en su condición de producciones artísticas¹⁵⁰;
 - los criterios de selección del corpus apuntan hacia la *variedad cultural*¹⁵¹, *genérica y de soportes textuales* y hacia la *adecuación de los textos a la edad, intereses y competencias de*

¹⁴⁹Cabe aclarar, sin embargo, que los programas otorgan mayor o menor grado de atención a este punto, pues mientras el currículo galo de 2002 prevé un itinerario definido para lograr el avance de los niños en materia literaria (a partir del número de obras leídas, de los rasgos que han de caracterizar a estas, entre otros aspectos) o el programa inglés establece niveles de desarrollo de las competencias abordadas, en otros diseños la progresión parece más una aspiración de carácter teórico que se desdibuja o no se concreta de manera clara.

¹⁵⁰Esto no sucede en los documentos franceses, en los que sí aparece subrayada la dimensión artística de los textos literarios.

¹⁵¹Con respecto a este punto, cabe destacar que la literatura infantil y juvenil es

los niños, aunque desde los diseños galos de 2002, se señalan otras variables tales como los “criterios de complejidad” que presentan los textos o las posibilidades que tienen estos de ser vinculados entre sí para la construcción de redes literarias;

- en relación con las *prácticas o modos de aproximación a la literatura*, predominan en los programas de primaria analizados las tareas de lectura directa de obras de manera tanto individual como compartida, las actividades de escritura literaria, audición, memorización y recitado de textos, aunque estas son entendidas de manera distinta en los diferentes currículos (Véase Apartado 5.6.5). Las administraciones catalana, gala de 2002 y quebequense de *Francés* enfatizan asimismo en las actividades de socialización de la literatura y en las dos últimas se otorga gran importancia también al establecimiento de vinculaciones entre los textos a través de la práctica de lectura en red.

El panorama elaborado a partir de la descripción y el análisis de las legislaciones educativas seleccionadas señala las principales directrices que parece seguir la enseñanza de la literatura en estos *curricula*. Los lineamientos planteados aquí serán puestos en relación con los aportes realizados por la didáctica de la literatura en el siguiente capítulo, con el fin de contrastarlos y de establecer, a continuación, una propuesta de aquellos aprendizajes y prácticas que consideramos fundamentales para que los niños puedan comenzar a construir una mirada global sobre el hecho literario.

considerada en la mayor parte de las legislaciones educativas como un ámbito internacional, aunque algunos programas –como el catalán o el de *Francés, lengua de enseñanza*– entienden también este espacio como una oportunidad para salvaguardar su propia tradición cultural.

Capítulo 6

Un camino a seguir. La relación didáctica-curriculo o la planificación de un mapa de aprendizajes y prácticas literarias

Antes de pensar en cualquier tipo de programación o de actividades, vale la pena detenerse a reflexionar sobre los aspectos en los que esperamos que [los estudiantes] sean más competentes.

Teresa Colomer (2005a, p. 85)

Los dos capítulos anteriores han servido, respectivamente, para presentar los principales aportes realizados por la didáctica de la literatura a la enseñanza literaria y las líneas más sobresalientes al respecto halladas en las legislaciones educativas seleccionadas para llevar a cabo el presente estudio.

En esta tercera parte del trabajo nos proponemos vincular ambos discursos, el didáctico y el de los currículos, con el fin de observar qué elementos del primero han calado en las propuestas de los documentos educativos y cuáles, en cambio, prácticamente no son retomados o aparecen en menor medida en el discurso sostenido por los diseños escogidos para el análisis.

Por último, intentamos recoger aquellos aspectos de las orientaciones didácticas y de las prescripciones educativas que consideramos significativos, para ofrecer una propuesta de síntesis en la que presentamos distintas dimensiones del fenómeno literario que, reunidas, pueden ofrecer a los niños y jóvenes una mirada más amplia sobre lo que es la literatura.

6.1. Las vinculaciones entre didáctica y currículum

... se hace necesario revisar las relaciones entre producción curricular y producción intelectual.
Gustavo Bombini (2006, p. 71)

En la presente sección nos proponemos estudiar las relaciones entre el discurso didáctico y el discurso curricular y, para ello, recurrimos a las categorías, construidas hacia el final de la primera parte (Cap. 4, Apartado 4.7), que resumían las principales líneas de avance en el aprendizaje literario señaladas por la didáctica de la literatura.

Por consiguiente, en este apartado utilizaremos como criterios de análisis estos diversos modos de abordar la literatura:

- la *dimensión afectiva*
- la *dimensión sociocultural*
- la *dimensión cognitiva*
- la *dimensión ético-filosófica*
- la *dimensión estético-lingüística*

con el fin de observar qué aspectos se han extendido con mayor amplitud y cuáles no son tan visibles en el discurso dirigido a la programación escolar de la enseñanza literaria.

6.1.1. La dimensión afectiva

La dimensión personal o afectiva es una de las facetas de la literatura más compartidas por los *curricula*. La mayoría de los diseños educativos se enmarca en los enfoques constructivistas y señala la importancia de la elaboración de los aprendizajes realizada por los estudiantes, a quienes se ubica en el centro del proceso educativo y de las prácticas literarias¹.

De acuerdo con el discurso didáctico, los programas analizados subrayan la relevancia del acceso directo a las obras por parte de los sujetos. Pareciera existir un acuerdo bastante generalizado entre los países en cuanto a la necesidad de familiarizar a los niños con los textos literarios –aunque, como hemos visto (Cap. 5, Apartado 5.7), en algunos casos se alude a un simple acercamiento o aproximación a estos, mientras que en otros se va mucho más allá en la defensa de un aprendizaje sistemático– y de promover el desarrollo de sus hábitos lectores. A partir de diversas prácticas, entre las que se destacan las modalidades de lectura individual y compartida, se pretende que los niños aprendan a reconocer y a fundamentar sus preferencias lectoras y puedan construir e ir ampliando el corpus de lecturas que valoran y disfrutan.

Aunque no emerge de forma unánime en los currículos abordados la referencia a la importancia de que los niños realicen asociaciones entre los textos literarios y su propia vida con el fin de comprender mejor ambos espacios –aspecto que, en cambio, sí es destacado por los estudios didácticos (Kiefer, 1995; Sipe, 2008, entre otros)–, varias legislaciones hacen hincapié en la significatividad que han de tener para los estudiantes los saberes y las prácticas desarrollados y, además, la escritura literaria se presenta desde algunos programas –como por ejemplo los de España y Cataluña– como una instancia para la expresión de sentimientos y de vivencias personales que conduce a experimentar la literatura como una práctica relevante en la propia vida.

¹Los programas de Francia de 2008, no obstante, constituyen una excepción a esto en la medida en que parecen basarse en prácticas repetitivas que hacen difícil conducir a los estudiantes a sentirse protagonistas en el proceso de aprendizaje.

6.1.2. La dimensión sociocultural

La apropiación de saberes culturales es otro de los puntos comunes entre la didáctica y los *curricula*, pues todos los diseños señalan entre sus objetivos el conocimiento del patrimonio literario, si bien en algunos casos (como por ejemplo en los documentos españoles o galos de 2008) se señala la importancia de la incorporación de conocimientos sobre la cultura solo en la introducción a la materia, pero luego estos no aparecen desplegados en el espacio destinado a los contenidos.

Lo mismo sucede con la defensa de un corpus amplio y diverso, ya que la mayor parte de los programas insiste en la variedad de textos, variedad a nivel cultural, de soportes y de géneros, pero este último criterio no parece tenerse en cuenta posteriormente al minimizar, por ejemplo, el lugar del teatro o de subgéneros destacados en la literatura para niños como el cómic o el álbum, que es mencionado solo en los programas galos de 2002 y en los diseños quebequenses.

La literatura infantil y juvenil en general, sin embargo, es legitimada por todas las administraciones como corpus escolar en la medida en que puede colaborar en la educación literaria de los niños, idea defendida y difundida por los didactas (Colomer, 2005a; Silva-Díaz, 2005; Tauveron, 2002, etc.) y, junto con esta, se plantea el ingreso en las aulas de producciones multimodales que llevan a la lectura en pantalla y amplían el espectro de textos incluidos en el ámbito literario (Pieper, 2011).

En cuanto al corpus, se privilegian los géneros narrativo y poético y los títulos de la literatura tradicional, los clásicos infantiles y las adaptaciones contemporáneas en diversos medios, pero son muy pocos los programas que sostienen el establecimiento de vinculaciones entre las lecturas que vayan más allá de las conexiones temáticas o autoriales. A diferencia de los planteamientos didácticos, que vienen señalando desde hace mucho tiempo la relevancia del diálogo intertextual para la formación de los lectores (Mazel, 2003; Mendoza Fillola, 2008b; Rouxel, 1996, entre muchos otros), los currículos prácticamente no abordan este aspecto, a excepción de los diseños de las regiones francófonas (especialmente los diseños galos de 2002) que, en la línea de Tauveron (2002) y de su equipo de trabajo, subrayan la importancia de la lectura en red como procedimiento y como dispositivo pedagógico que posibilita la puesta en relación de los textos no solo a un nivel temático sino a partir de los

géneros, los símbolos, los modos de construcción o los procedimientos de escritura de los textos, etc.

Son también los programas de las regiones francófonas los que recogen de la didáctica e incluyen en su propuesta saberes sobre el libro como objeto, sobre sus aspectos materiales y paratextuales. Los diseños de Quebec y de Francia 2002 (y en menor medida los catalanes²) incorporan además entre los contenidos programados aquellos saberes relativos a los contextos de producción y de circulación de los textos literarios que, en el currículo de *Francés, lengua de enseñanza*, son agrupados bajo la denominación de “Mundo del libro” (MELS, 2009, p. 78). Los documentos españoles, si bien no hacen referencia a saberes sobre el libro, sobre el acto de escribir o sobre el funcionamiento editorial, sí que aluden al conocimiento de la biblioteca como canal de circulación de los textos, saber que no es señalado, por el contrario, en los diseños anglosajones.

Con respecto a la literatura como práctica social, observamos que la mayoría de los currículos apunta a que los niños puedan socializar las lecturas en el ámbito escolar, en la línea de los avances propuestos por la didáctica. No obstante, no todos otorgan la misma importancia a este aspecto, pues en el programa galo de 2008, por ejemplo, parecen privilegiarse las actividades individuales en desmedro de las colectivas y en los documentos españoles, las instancias de “lectura comentada” (MEC, 2007, p. 31540) entre todos emergen solo en el último ciclo y se plantean como espacios demasiado abiertos sobre los que no se realiza especificación ni programación alguna. Los diseños galos de 2002, por el contrario, promueven la lectura compartida y la discusión literaria desde los primeros ciclos educativos (a partir de la lectura conjunta de álbumes o de la narración oral llevada a cabo por el docente, por ejemplo) y ubican los talleres de lectura de literatura, los proyectos de trabajo colectivos y el “debate interpretativo” (MJENR, 2003, p. 28) como ejes de la propuesta de enseñanza literaria. En estos documentos se señala además la relevancia del sentido construido de manera colaborativa, así como en los diseños

²Esta administración señala la importancia de que los niños lleven a cabo “una ficha técnica” en la que se incluyan “los datos básicos de un libro: autor, adaptador, traductor, ilustrador, editorial, colección, localidad y año de edición” o de “una producción audiovisual” (DEGC, 2009, p. 62), pero luego no plantea un trabajo de construcción y de reflexión sobre estos distintos conceptos y procesos, lo que podría conducir al riesgo de que los niños realicen solo una tarea mecánica de búsqueda y copia de referencias bibliográficas.

de *ELA*, los cuales postulan la importancia de crear en el ámbito del aula y de la escuela comunidades interpretativas que permitan comprender la literatura como una praxis compartida.

6.1.3. La dimensión cognitiva

Aprender a interpretar y a producir textos literarios es otro de los saberes que plantea la didáctica para la enseñanza de la literatura y constituye uno de los principales objetivos compartidos por los currículos. A excepción de los programas franceses de 2008, que parecen enfatizar más en la comprensión literal de los enunciados y en la memorización y copia de textos leídos o en la redacción como tarea aislada y no como parte de un proceso, el resto de los diseños sostiene la necesidad de ofrecer a los estudiantes oportunidades en las que poner en juego sus competencias de lectura y de escritura con el fin de lograr su desarrollo progresivo y, con él, una mejora gradual en los procesos productivos e interpretativos.

El conocimiento de las convenciones literarias es presentado en los programas de España y de Cataluña como una de las finalidades más importantes de la educación literaria, mientras que en el resto de las legislaciones es comprendido más como un medio que como un fin en sí mismo. Dentro de este ámbito, el estudio de las convenciones genéricas, entre las que predominan aquellas referidas a la narración y a la poesía, constituye un saber común a los diversos *curricula*, de los cuales la mayoría aboga también por la utilización y desarrollo de las estrategias de lectura, en la línea de los planteamientos realizados por las teorías de la lectura y por los estudios sobre comprensión lectora (Solé, 1992, 2009).

Se recogen asimismo los postulados de la didáctica en varios de los programas al promover la alfabetización como una tarea continua, vital, y al subrayar la importancia de integrar las prácticas de lectura y de escritura literarias y de poner en juego una variedad de dispositivos pedagógicos para el abordaje de la literatura.

Entre los modos de aproximación a los textos más extendidos se hallan las actividades de escucha literaria, de memorización y recitado de textos, las modalidades de lectura individual y compartida y las prácticas de escritura literaria, aunque –como hemos analizado antes (Cap. 5, Apartado 5.6.5)– existen grandes diferencias en relación con las maneras

de abordar y de entender estas prácticas en los distintos currículos. Otro tipo de acercamientos postulados por la didáctica, como la escritura de trabajo o la lectura en red, son minoritarios, pues corresponden únicamente al currículo galo de 2002 y al de *Francés, lengua de enseñanza* de Quebec³, los cuales (y en especial el primero de estos) presentan una mayor diversificación de entradas a los textos y más concreción sobre los contenidos y los métodos considerados como los más adecuados para el aprendizaje literario.

Los programas franceses de 2002 se manifiestan también como herederos de los estudios didácticos al presentar los textos literarios como construcciones abiertas a una multiplicidad de niveles de sentido, a diferencia de los currículos españoles y catalanes donde el sentido parece ser entendido como algo unívoco (DEGC, 2009, p. 42). La administración gala de 2002 plantea, entre los saberes más importantes que han de construir los niños hacia finales de la educación primaria, la comprensión de que los sentidos no se hallan exclusivamente en el texto ni en los lectores, sino que surgen del trabajo interpretativo, pensamiento compartido por el discurso didáctico de las últimas décadas.

6.1.4. La dimensión estético-lingüística

Son los currículos de las regiones anglófonas, sin embargo, los que acentúan más en otro de los aspectos señalados por la didáctica: el análisis y reflexión sobre los lenguajes, sobre los modos en que se construye el discurso literario, es decir, la atención puesta no únicamente en lo *que* se expresa sino también en *cómo* se lo expresa, los modos que se eligen para representar y cómo estos modos producen unos determinados efectos de lectura.

No obstante, los documentos franceses de 2002 también arrojan luz sobre este punto, al presentar a los docentes un cuadro en el que se establecen los diversos aspectos y niveles de complejidad vinculados con la manera en la que se relatan los hechos en un texto literario (MJENR, 2003, p. 34). A diferencia de los diseños españoles, que apuestan por textos

³Los diseños catalanes hacen referencia a los “diarios personales” (DEGC, 2009, p. 71), pero estos aparecen enumerados como un tipo de texto más a producir; no se precisa este concepto ni se señalan sus posibilidades concretas para el trabajo literario, por lo que se hace difícil incluirlos dentro del grupo de las escrituras de trabajo.

sencillos y que parecen simplificar los modos de entender el fenómeno literario, los programas galos de 2002, siguiendo la estela de Tauveron (2001) y de su equipo de investigación, apuestan por enfrentar a los niños con las complejidades que conlleva la tarea de interpretación y se encargan de apuntar, de manera detallada, algunas posibles fuentes de dificultad en la lectura literaria.

La administración catalana y los currículos quebequenses, por su parte, enfatizan además en la importancia de la alfabetización visual de los estudiantes, con el fin de que estos sepan reconocer los mecanismos de construcción de las producciones visuales y audiovisuales, saber cuya importancia es señalada también por la didáctica (Cfr. Jover, 2008b).

Pero pocas son las legislaciones que abogan por otro de los puntos señalados por los investigadores (Bombini, 2005; Colomer et al., 2005; Silva-Díaz, 2005): la incorporación en las aulas de un metalenguaje literario que posibilite a los estudiantes referirse con mayor precisión a los diversos aspectos a relevar en las lecturas realizadas. Únicamente los programas galos de 2008 y el de *Francés, lengua de enseñanza* de Quebec prescriben expresamente este tipo de aprendizaje, mientras que en los documentos galos de 2002 se hace hincapié en la importancia de no atiborrar a los niños con un exceso de tecnicismos que, en esas edades, pueden no ser comprendidos.

La literatura como “ejercicio lúdico” (Cortázar citado en Moreno, 1998, p. 18) tampoco es un aspecto abordado de forma generalizada por los currículos, si bien los diseños españoles, catalanes y franceses de 2002 aluden a la necesidad de realizar juegos con el lenguaje, de manera de “avivar el gusto por la palabra en su dimensión física, no solo como significado” (Id., p. 16). Estos programas (junto con el francés de 2008) reconocen la literatura como una práctica artística, aunque en los dos primeros, así como en el resto de los diseños, aparece también con mucha fuerza la perspectiva comunicativa. Los textos literarios son clasificados así, en la mayor parte de las legislaciones analizadas, desde un enfoque comunicativo-funcional que los incluye dentro de los tipos textuales y que lleva a ubicar en primer plano los criterios instrumentales y funcionales en desmedro de los estéticos, lo cual puede conducir a perder de vista su condición de género secundario y de manifestación artística.

La literatura como un universo alternativo al mundo fáctico, como

un espacio que da lugar a la posibilidad, es otro de los aspectos que no han sido retomados de manera unánime por los programas estudiados, pues solo los documentos franceses de 2002, los anglosajones y los quebequenses incluyen entre los conocimientos literarios prescritos la distinción entre la ficción y la realidad, aspecto que es señalado por el currículo galo de 2002 como uno de los principales aprendizajes que los niños han de haber construido hacia el final de la escuela primaria.

Con respecto a este último punto, el cruzar ambos campos (el didáctico y el curricular) nos ha posibilitado observar que, pese a que se trata de una de las cuestiones sobre las que los lectores suelen mostrar mayor interés durante las lecturas (Cfr. Cuesta, 2011; Fittipaldi, 2008; Poslaniec, 2008), los estudios didácticos considerados tampoco parecen abordarla de manera generalizada.

Descubrimos así que estos aspectos aparecen desplegados sobre todo en los estudios de teoría literaria o artística y en las investigaciones que hacen referencia a las respuestas de los lectores, es decir, en el nivel teórico y en aquel que da cuenta de la praxis concreta de los sujetos. No obstante, pareciera que no se ha llevado a cabo una transposición suficiente hacia el campo de la didáctica, por lo que se hace necesario articular un saber desde la práctica (a partir de investigaciones sobre recepción lectora y sobre educación literaria en el aula) acerca de las cuestiones relativas a las relaciones entre los planos de realidad y ficción.

6.1.5. La dimensión ético-filosófica

Como hemos visto en la primera parte (Cap. 4, Apartado 4.2.3), la didáctica ha subrayado también el importante rol que puede cumplir la literatura en la formación humana, en la medida en que permite reflexionar sobre los modos en que se van desarrollando las sociedades y las personas y tomar conciencia de los esquemas organizadores del pensamiento que nos involucran y nos atraviesan como sujetos (Butlen, 2005b; Dufays, 2010).

Varios de los programas escogidos para analizar, como por ejemplo los de España o Cataluña, parecen aludir en las orientaciones generales a estos aspectos, pero luego no hacen mención o realizan una mínima alusión a ellos en el espacio destinado a los contenidos que los niños han

de construir sobre la literatura⁴.

Diseños como los de Francia de 2002, Inglaterra o Quebec, en cambio, sí abordan este aspecto al señalar la necesidad de propiciar instancias de lectura compartida y de discusión en las que los estudiantes vayan aprendiendo a leer “tras las líneas” (Cassany, 2006) y puedan, así, comenzar a reflexionar sobre las representaciones y juicios puestos en juego en los textos, además de comparar sus propios valores y creencias con aquellos presentados por las lecturas.

6.1.6. Los aprendizajes literarios y su presencia en los programas

El breve recorrido llevado a cabo permite descubrir que las tres primeras dimensiones de la literatura señaladas por la didáctica son las que aparecen con mayor recurrencia en los currículos analizados. De esta manera, observamos que los aspectos personales, culturales e interpretativos propuestos por la investigación didáctica para la enseñanza literaria son los que tienen mayor presencia en los diseños, mientras que las dimensiones ética y estética de la literatura parecen ser las menos desarrolladas en los programas.

Sin embargo, dentro de estos grupos hallamos aspectos que han sido retomados en mayor o en menor medida por los currículos y que nos permiten establecer dos listados paralelos: uno con aquellos elementos que parecen comunes a las distintas programaciones y otro con aquellas líneas de avance propuestas por la didáctica de la literatura que no han sido incorporadas de forma mayoritaria en los diseños. En el primero de estos podemos incluir entonces:

- la ubicación de los lectores como centro del proceso de aprendizaje y de lectura literaria;

⁴Con respecto a este punto, observamos que mientras el currículo español no hace referencia alguna en los contenidos del bloque literario a la dimensión ética de la literatura, los documentos correspondientes a la administración catalana sí realizan una pequeña mención a esta al señalar la lectura guiada como ocasión para que los niños aprendan a “hacer lectura crítica” (DEGC, 2009, p. 62).

- el acceso directo a los textos por parte de los niños para promover su familiarización con la literatura;
- el desarrollo de hábitos lectores, el conocimiento del patrimonio literario y el progreso de las competencias interpretativas como finalidades comunes para el aprendizaje literario;
- la inclusión de la literatura infantil y juvenil (y especialmente de los cuentos tradicionales y de sus adaptaciones actuales) como corpus idóneo para la educación literaria, además del ingreso de textos multimodales, lo que lleva a la ampliación de las nociones de “texto” y de “lectura”;
- la interrelación de prácticas de lectura y de escritura y la puesta en juego de instancias de lectura individual, compartida (en la que cobran relevancia las discusiones literarias), recitación y escritura creativa como dispositivos pedagógicos que colaboran en la apropiación de las obras literarias.

El segundo de los listados corresponde, como hemos señalado, a aquellas aportaciones de la didáctica que parecen emerger en menor medida en las programaciones educativas. Entre ellas podemos destacar la incorporación de saberes relativos a:

- el texto literario en su materialidad y a los procesos y personas encargadas de su producción y distribución;
- el metalenguaje literario, esto es, la incorporación paulatina por parte de los niños de una terminología que les permita referirse de manera cada vez más precisa a las lecturas realizadas;
- la distinción de los planos de realidad y ficción o la comprensión de que la literatura pertenece a un mundo diferente del real pero que puede mantener (y de hecho mantiene) estrechas relaciones con este último;
- los aspectos lúdicos y éticos del discurso literario, que posibiliten pensar la literatura como un espacio de juego con los lenguajes y de discusión y toma de conciencia sobre las valoraciones que allí se realizan de los hechos, actitudes, decisiones, etc.

- el trabajo con textos como el álbum, el cómic, las obras teatrales y otros géneros o subgéneros que no parecen tener una presencia importante en los currículos, si bien la didáctica ha subrayado que se trata de textos que colaboran decididamente en el desarrollo de la competencia literaria de los niños;
- el establecimiento de conexiones que vayan más allá de lo temático y autorial, y que permitan a los lectores adentrarse en los textos a partir de vinculaciones de diverso tipo entre estos últimos.

La mayoría de los aspectos incluidos en este último listado, si bien no son comunes a todos los programas estudiados, sí que aparecen en el currículo galo de 2002 y en el de *Francés, lengua de enseñanza* de Quebec (MELS, 2006a), los cuales parecen ser, de acuerdo con el análisis llevado a cabo, los que se hallan más cercanos al discurso didáctico en la medida en que reúnen en mayor número los aportes realizados por la investigación en el área.

Los documentos franceses publicados en 2002 son los que parecen inspirarse más claramente en los estudios llevados a cabo por la didáctica de la literatura y, en especial, en los trabajos realizados por Tauveron y su equipo de investigación en Francia. En estos programas descubrimos entonces una estrecha vinculación entre didáctica y curriculum, que conduce a abordar el fenómeno literario desde una mirada más global para construir un itinerario en el que se apunta a la continuidad, al abordaje de las dificultades de lectura y de escritura y a la concreción de los aprendizajes literarios, con el fin de que los estudiantes puedan vivir experiencias significativas de lectura y escritura y construir así una visión más compleja y más completa de lo que es la literatura.

6.2. Las dimensiones literarias. Una propuesta de síntesis

Cerré los ojos, los abrí.

Entonces vi el Aleph.

Jorge Luis Borges (1982, p. 163)

El cuento de Borges, cuya cita enmarca este texto, describe el aleph como un lugar que contiene todos los lugares, como un punto desde el que pueden observarse todos los puntos. Esta podría ser una buena metáfora de la literatura, como ventana que abre hacia otras ventanas, hacia infinitas maneras de mirar el universo. Y, al mismo tiempo, pensar la literatura como un aleph conduciría a tomar conciencia de la dificultad que trae aparejado cualquier intento de organizar los múltiples aprendizajes que contiene.

A partir de esta reflexión y del análisis llevado a cabo en nuestro trabajo, tanto de las propuestas realizadas por la didáctica de la literatura como de los currículos seleccionados, podemos preguntarnos: ¿qué aspectos o facetas de la literatura consideramos conveniente que los niños conozcan al finalizar la escuela primaria?

Como respuesta al interrogante anterior, desarrollamos a continuación una propuesta de síntesis de las que concebimos, sobre la base de la investigación realizada, como las diez dimensiones principales del fenómeno literario:

1. *La literatura como espacio personal*
2. *La literatura como objeto material*
3. *La literatura como sistema de producción y de circulación cultural*
4. *La literatura como producción artística hecha de lenguajes*
5. *La literatura como construcción de mundos posibles*
6. *La literatura como formalización de los modos de representar la experiencia*

7. *La literatura como ámbito donde se juegan valores e ideologías*
8. *La literatura como práctica social*
9. *La literatura como diálogo entre textos literarios y culturales*
10. *La literatura como actividad que pone en juego un proceso interpretativo*

Luego de exponer brevemente cada una de las dimensiones literarias enunciadas, presentamos una serie de cuadros (Véase Cuadros 6.1 al 6.10) en la que intentamos recoger esos diversos niveles de acceso a la literatura, las distintas facetas señaladas, diferenciando para ello saberes de tipo conceptual, procedimental y actitudinal y prácticas que pueden ponerse en juego para construirlos. Pero antes de desarrollar la propuesta y de presentar los cuadros de aprendizajes y prácticas literarias correspondientes a cada una de las dimensiones indicadas arriba, hemos de dejar en claro que subyace a nuestro trabajo:

1. en primer lugar, la conciencia de la estrecha interrelación existente entre todos y cada uno de los aspectos presentados y la necesidad de no perder de vista esta vinculación si lo que buscamos es promover una mirada global sobre lo literario que nos lleve a comprenderlo como un polisistema⁵;
2. en segundo lugar, la convicción de que la literatura ha de ser vivida como una experiencia, una experiencia que –como veremos a partir de la primera y de la octava faceta– tiene carácter personal y social al mismo tiempo.

Consideramos que ofrecer tiempos, lugares, textos y guía para que puedan experimentar e ir comprendiendo el fenómeno literario en sus múltiples facetas posibilitará a los niños hacerse una idea de la complejidad de la literatura. Y, asimismo, el conocimiento de las dimensiones literarias señaladas podrá servir a la comunidad educativa para dar continuidad e ir ahondando en el trabajo con lo literario a lo largo de los

⁵Esta conciencia nos lleva al reconocimiento de que la distinción de los planos se realiza solo con el fin de observar con mayor claridad cada uno de ellos.

distintos cursos. Así, la delimitación de estas grandes áreas puede colaborar en la construcción de un mapa para el desarrollo de saberes y prácticas vinculados con cada una de ellas en los diferentes ciclos y niveles de aprendizaje.

Veamos ahora una a una las dimensiones literarias que consideramos han de ser abordadas en el ámbito escolar de manera que los niños puedan ir construyendo una perspectiva integral de la literatura que pueda ser profundizada a lo largo de la educación secundaria.

6.2.1. La literatura como espacio personal

*Enseñar literatura como si se tratara de un oficio superficial,
[de] un programa profesional, es peor que enseñarla mal.
Enseñarla como si el texto crítico fuera más importante,
más provechoso que el poema,
como si el examen final fuera más importante que la aventura
del descubrimiento privado [...] es lo peor de todo.*
George Steiner (2003, p. 84)

*... tal vez la poesía sirve para esto,
para que en una noche lluviosa y helada
alguien vea escrito en unas líneas
su confusión inenarrable y su dolor.*
Alejandra Pizarnick (2003, p. 302)

Muchas de las prácticas educativas vinculadas con lo literario llevan en ocasiones a los niños a construir una idea “escolar” de la literatura, a entenderla solo como una asignatura, sobre todo si prácticamente no tienen otra relación con esta más que aquella marcada por el ámbito de la escuela.

Por este motivo, uno de los aprendizajes primordiales que ha de reforzar la institución escolar es la consideración de la literatura como un espacio en el que se juega lo afectivo, el placer y la libertad personal de cada sujeto, de manera que los alumnos sepan y experimenten –ya desde

muy pequeños— que los libros pueden manipularse, ojearse, elegirse o desecharse de manera autónoma, y que no son solamente fotocopias o libros de texto que deben ser abiertos en la página tal o cual para realizar una lectura a la que luego seguirá una actividad, de las ya tan famosas de “post-lectura”. Sin esa apertura a la experiencia brindada por los libros, sin esa implicación por parte de los niños con el hecho literario, será difícil que la literatura no sea considerada como algo externo a ellos, será difícil que provoque más inquietudes que bostezos.

Pero dar lugar a ese compromiso personal implica no solo que los niños se familiaricen con los textos literarios, sepan reconocer sus preferencias lectoras y escoger textos para la lectura privada y para lectores cercanos a ellos (compañeros, familiares, amigos, etc.), sino también que desde la escuela se tome en cuenta, se valore y se enseñe a valorar a cada uno el bagaje de saberes y de vivencias que trae en su mochila cultural para, a partir de allí, ir reforzando la autoimagen lectora e ir ampliando el abanico de lecturas y de escrituras personales.

Reconocer y valorar las lecturas, escrituras y experiencias previas posibilitará a cada niño comenzar a pensarse como lector, apreciar la propia historia de lecturas y activar su biblioteca interior, su “textoteca” interna (Cfr. Devetach, 2003, 2008) en las lecturas nuevas, con el fin de poner ambas en relación. Le habilitará asimismo para vincular, sin vergüenza, los textos leídos con las vivencias propias, de modo que la experiencia personal pueda colaborar o iluminar algunos aspectos de la lectura realizada o, en un proceso inverso, que sean los textos los que le ayuden a comprender mejor determinadas situaciones vitales (Cfr. Sipe, 2008). De esta manera, cada niño podrá tomar conciencia de la importancia que adquiere la literatura en su crecimiento personal, en la construcción de su identidad, en la medida en que:

los textos leídos van a ayudar a construir sentido, a dar forma a la experiencia, simbolizarla y, en particular, a elaborar una especie de narración interior que juega un papel esencial en la construcción del Yo y en la relación de los universos culturales en los que participamos (Petit, 2005, p. 7).

Esta conciencia colaborará en el reconocimiento y valoración de la literatura como una ventana desde la que no solo podemos conocer aspectos del mundo, de los otros y de los textos, sino también aspectos internos,

facetas de nosotros mismos que desconocíamos hasta antes de abrir el libro.

Por consiguiente, si bien sabemos que la lectura personal no se dará del mismo modo en la escuela que en otros contextos (ya que cada marco o situación influye en las maneras de leer de los sujetos), convendría que en el aula se diera espacio a:

- instancias de lectura silenciosa y también a la manifestación de las reacciones personales suscitadas por el texto a través de lecturas compartidas, de representaciones teatrales y de reflexiones de diverso tipo apuntadas en diarios o libretas de lectura;
- la realización de biografías de lectura, así como a la escritura de escenas y relatos sobre experiencias personales en relación con los textos con el fin de favorecer que los niños se conciban como lectores;
- la creación de murales o rincones de lectura para colocar allí sus opiniones sobre los libros o sobre los autores leídos, sus frases, escenas o fragmentos favoritos;
- la realización de foros, exhibiciones y presentaciones de libros y a la elaboración de antologías de sus textos preferidos.

Brindar a los niños un espacio para escoger las propias lecturas, para valorarlas personalmente, para decidir qué quieren comenzar, abandonar o seguir leyendo, para seleccionar fragmentos o textos y para opinar o realizar sugerencias sobre estos no solo les ofrece libertad sino que les otorga confianza, les habilita como lectores activos y los lleva a apropiarse de lo literario no como un legado ajeno, de los otros, sino como algo propio, que los hace sentirse concernidos. Este reconocimiento de que la literatura puede formar parte de sus vidas incidirá de manera decisiva en el desarrollo del hábito lector, en la práctica de la lectura literaria como una actividad cotidiana e importante en sus días.

En síntesis, sería conveniente que la escuela promoviera:

La implicación personal de los niños con la literatura y el fortalecimiento de su autoimagen lectora para posibilitar el desarrollo de los hábitos lectores y la consideración de la literatura como una actividad significativa.

6.2.2. La literatura como objeto material

*La literatura tiene una forma física:
palabras en la página,
y libros en la estantería.*
John Sutherland (2011, p. 160)

Otro de los aprendizajes que sería bueno que los niños construyeran en la escuela primaria es la consideración de los textos literarios como objetos materiales, que pueden ser tanto físicos –en papel, tela, cartón, etc.–, como digitales –en pantalla–. Esta apreciación les permite observar que “el texto no es una entelequia. Está cifrado en un cuerpo (imágenes en movimiento, una tipografía, un diseño de página, un soporte...). Nada de eso es indiferente” (Montes, 2004, p. 6 y 7).

Los avances tecnológicos y el rol cada vez más importante del diseño en la producción infantil y juvenil contemporánea han llevado hacia una amplia variedad de soportes, formatos, tipografías, etc., sobre todo en el caso de los álbumes y de los libros destinados a los lectores más pequeños.

Reconocer cómo están hechos los libros en tanto objetos implica prestar atención a sus paratextos, entendidos como elementos que, sin formar parte del cuerpo textual, permiten a los lectores espiar por la cerradura, con el fin de obtener un primer panorama sobre el libro en cuestión para comenzar a construir así sus hipótesis de lectura⁶.

Los aspectos materiales, sin embargo, no tienen solo una función in-

⁶Dentro de los paratextos pueden incluirse aspectos como la portada, la contraportada, el lomo, las guardas, la tipografía utilizada, la indicación de la edad recomendada para la lectura del libro, el nombre y logotipo de la colección, el índice, el tipo de papel y de formato escogido, entre muchos otros elementos.

formativa sino también una función apelativa, en la medida en que buscan la captación de consumidores, a partir de distintas estrategias de *marketing*, lo que lleva a considerar los libros también como objetos de mercado, como productos de consumo cultural.

En esta segunda dimensión de la literatura, corresponde entonces a la escuela enseñar a los estudiantes a orientarse entre las producciones ofrecidas por el mercado, a saber manipular los libros como objetos, a reconocer y a explorar sus paratextos para hallar información sobre el libro e identificar y valorar los “guiños de lectura” o los indicios que invitan a la construcción de sentidos, así como las estrategias o los anzuelos utilizados por el mercado para atraer a los posibles lectores hacia los textos.

Conocer las convenciones del objeto libro y saber distinguir las producciones en función de sus paratextos permitirá también a los lectores llevar a cabo una selección más consciente y acotada de las lecturas a realizar y contribuirá asimismo en la reflexión sobre su rol como consumidores culturales.

Para construir y afianzar este tipo de aprendizajes sobre el libro como objeto la institución escolar puede realizar proyectos que incorporen:

- la reorganización de la biblioteca de aula o de la biblioteca escolar, actividad que permitirá a los niños aprender a localizar y a ordenar los libros según criterios diversos;
- la frecuentación de librerías –tanto físicas como virtuales– en las que los estudiantes pueden ser animados a reconocer los lectores implícitos de las producciones observadas o a seleccionar textos para un determinado perfil de lector a partir de la pregunta: ¿Qué libro le regalarías a...? (un determinado compañero, un familiar cercano, ellos mismos, etc.);
- la realización de actividades de lectura atenta de los elementos paratextuales, lectura que puede ser previa a la inmersión en el texto con el fin de suscitar hipótesis interpretativas, o posterior a ella, cuyo objetivo podría ser reflexionar acerca de los paratextos como guías en la elaboración de sentidos que luego pueden verse (o no) frustrados por los textos;

- el reconocimiento de algunos de los recursos utilizados para captar lectores, como podrían ser –además de los aspectos relativos al diseño– la alusión a premios que han sido otorgados a la obra en cuestión, la incorporación de breves reseñas u opiniones emitidas sobre el libro por los críticos o por los medios más reconocidos, el señalamiento de la cantidad de ejemplares vendidos, que indica que el texto es del gusto del público masivo, la cantidad de reediciones que se han hecho del mismo, etc.;
- la comparación de determinados elementos paratextuales como por ejemplo los índices o las portadas, con la finalidad de observar y reflexionar sobre las distintas maneras de organizar los textos y sobre la cantidad y el tipo de información incluida en el caso de los índices, o sobre los diversos recursos utilizados en las portadas de acuerdo con:
 - las fechas de publicación, para observar por ejemplo cómo se busca “actualizar” a partir de la presentación material textos que pertenecen al pasado para acercarlos a los lectores actuales o, por el contrario, cómo se intenta dar idea de antigüedad a textos nuevos para evocar la atmósfera o época en la que se inscribe un determinado relato;
 - los lugares de distribución, para reflexionar sobre el modo en que se presenta un mismo libro en diferentes sociedades: Lluch (2009) muestra lo disímiles que son las portadas de *Harry Potter* en Norteamérica y en Inglaterra, por ejemplo, aunque podrían compararse también las portadas de algunos originales y de sus traducciones a diferentes lenguas;
 - la edad o el género de los destinatarios, lo que se evidencia también en el caso de las novelas de *Harry Potter* y sus diferentes portadas para los lectores infantiles o para los lectores adultos.

Otro elemento a ser contrastado puede ser el formato, para observar cómo las distintas dimensiones y formas de los textos conducen a los lectores a posicionarse de manera diferente frente a la lectura: así, por poner solo dos casos, los libros de gran tamaño convocan a una lectura compartida, a la que se asiste casi como a un espectáculo, mientras que los minilibros invitan a la manipulación autónoma

por parte de los niños, especialmente de los niños pequeños. En esta línea, puede ser interesante también comparar los cambios de formato que sufre un mismo título en sus diferentes ediciones⁷ con el objetivo de observar en qué aspectos pueden estas modificaciones transformar la propuesta artística y de qué modo afectan a la lectura del libro.

Un contraste similar podría llevarse a cabo a partir de un mismo título presentado en soportes diferentes como podrían ser el físico y el digital, con el fin de reflexionar sobre los diversos tipos de lectura a los que invita uno y otro.

Ofrecer a los niños instancias para la experimentación de los aspectos materiales de los libros, darles el tiempo y el espacio para que miren, toquen, comparen los diversos objetos literarios no solo les permite ir tomando conciencia de la diversidad de propuestas que presenta la literatura, sino también comenzar a darse cuenta de que este tipo de elementos no son gratuitos sino que colaboran en la propuesta más amplia realizada por el texto. De esta manera podrán, poco a poco, ir advirtiendo las vinculaciones existentes entre los aspectos materiales y semánticos del texto, ir descubriendo que la forma es también el contenido.

En síntesis, sería conveniente que la escuela promoviera:

La observación y consideración de los libros como objetos y como productos de consumo cultural, con el fin de que los estudiantes comprendan que los aspectos materiales del libro pueden servir de guía, en la medida en que ayudan a recabar información, ofrecen “guiños” o pistas de lectura y permiten asimismo reflexionar sobre los recursos o estrategias utilizados para atraer a los lectores.

⁷Esto sucede por ejemplo con el álbum *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak, cuya edición original presenta un formato horizontal, que es cambiado por uno vertical en la edición de Alfaguara de 1992.

6.2.3. La literatura como sistema de producción y de circulación cultural

El “sistema literario” comprende, como “internos”, más que como “externos”, todos los factores implicados en el conjunto de actividades a las que la etiqueta “literarias” puede aplicarse con mayor conveniencia que ninguna obra.

El “texto” ya no es el único, ni necesariamente el más importante a todos los efectos, de los aspectos, o incluso productos de este sistema. Además, este marco no requiere jerarquías a priori de importancia relativa de los factores supuestos.

Basta con reconocer que son las interdependencias entre estos factores lo que les permite funcionar.

Itamar Even-Zohar (1990, p. 32)

Un sistema literario, [puede ser] entendido [...] como [un] conjunto de actividades de producción, circulación y recepción de aquello que una sociedad considere como literatura.

Mario Santana (s/d, par. 3)

Los libros –tal como hemos visto en el apartado anterior– son objetos materiales (o virtuales), pero estos objetos no emergen de la nada, sino que están producidos y distribuidos por personas, circulan en la cultura y son recibidos por otras. Consideramos que, aunque parezca obvio, este aprendizaje es fundamental para que los niños no se figuren la literatura como un conjunto de textos dispersos, sino como un complejo sistema cultural.

Resulta importante entonces llevar a los lectores a observar los libros y a preguntarse acerca de quiénes producen los textos que están leyendo, quiénes los distribuyen y los reciben, para invitarlos así a conocer distintos aspectos del sistema literario.

Y ese conocimiento del sistema implica en primer lugar reconocer la autoría del texto, elemento que los niños mayores identifican al señalar que el autor es quien “hizo el libro”. No obstante, corresponde a la insti-

tución escolar complejizar esta idea, mostrar la figura del autor no como la de un ser genial, solo y aislado en su mundo, sino como la de un escritor que trabaja en relación con otras personas (ilustrador, editor, director de arte, traductor, adaptador, etc.) para producir el texto; texto que es, en definitiva, el resultado de un trabajo colectivo.

Así, si bien el acto de escribir constituye un momento fundante de toda producción literaria, el proceso no acaba allí, pues pasa por muchas manos y es objeto de muchos diálogos antes de acabar como libro impreso. Y en muchas ocasiones este proceso tampoco es lineal (primero se escribe, después se ilustra, después se edita...) sino que es recursivo: va y viene hasta alcanzar la versión que finalmente será publicada.

Esa publicación, además, no está pensada como un texto aislado, sino que pasa a formar parte del proyecto defendido por la editorial y se integra en una colección determinada, cuyos componentes comparten un criterio común que hace posible su agrupación. Y esa misma publicación puede luego ser traducida, adaptada, editada nuevamente, reimpresa, operaciones vinculadas con el funcionamiento editorial y que dan cuenta de los procesos de inmanencia o de transformación de los textos a través del tiempo y de las diferentes culturas.

Una vez impresos, los libros ingresan en el mercado a través de los distribuidores que los llevan hacia los puntos de venta –actualmente muy diversos, pues incluyen, además de las librerías físicas y virtuales, espacios como papelerías, quioscos, supermercados y otros locales ubicados en las grandes superficies, etc.–, o entran a formar parte de otros canales de circulación como podrían ser las bibliotecas, hemerotecas, Internet, etc. Esos diversos lugares son los que visita el lector y donde da inicio a su tarea de búsqueda y selección de los textos a leer, aunque en nuestras sociedades muchas veces son los libros los que van en busca de los lectores (Cfr. Lluch, 2009) y para ello utilizan los medios publicitarios y los recursos ofrecidos por la web.

La instauración de diversos tipos de premios y distinciones también ayuda a dar visibilidad a los libros comprendidos entre los “mejores”, así como la función de la crítica literaria, cuyos representantes son considerados por el gran público como lectores expertos que presentan y valoran los textos colaborando así con sus reseñas en el proceso de selección de lecturas. Cabe tener en cuenta, sin embargo, que estos procesos

de selección y valoración no son neutros, sino que están teñidos o atravesados por los esquemas cognoscitivos e ideológicos de los sujetos.

El sistema de producción y de circulación de la literatura que hemos descrito a grandes rasgos ha comenzado a cambiar a partir de los avances tecnológicos de las últimas décadas, especialmente de la aparición de Internet y, con ella, de nuevos tipos de escritura, distribución, promoción y valoración de los textos. Como ejemplo de estos nuevos tipos de producción literaria podríamos señalar el fenómeno del *fan fiction*⁸, producto que no entra en el circuito del mercado aunque genera igualmente cierta “competencia” entre los que lo llevan a cabo, así como las autoediciones virtuales, ediciones digitales realizadas por los mismos autores sin necesidad de intermediarios, fenómeno que ya existía en papel pero cuyo alcance era minoritario. En la literatura digital entran también nuevos personajes a escena como los desarrolladores de aplicaciones y el perfil del editor parece estar transformándose.

Los canales de distribución y los modos de promoción de los textos se han modificado también con las facilidades de acceso y descarga de documentos digitales que supone Internet y con la incorporación de nuevos circuitos de consumo masivo como las redes sociales o las plataformas virtuales de alojamiento de información, espacios en los que se manifiesta una unificación cada vez mayor de los medios y modos de presentar y publicitar los distintos productos culturales. Así, aunque con características diferentes, los vídeos promocionales pueden anunciar por ejemplo tanto un nuevo producto musical como cinematográfico o literario (en este último caso, a partir de los llamados *books trailers*). Asimismo, algunos de los blogueros, tuiteros y otros participantes activos de la red cumplen también funciones de promoción y crítica literaria y cultural.

La institución escolar no puede soslayar esta dimensión de lo literario en tanto constituye el marco en el que las producciones nacen, se dan a conocer y son recibidas por los lectores. Pero tampoco ha de presentarlo como una serie de informaciones que sirven para el rellenado de fichas, sino como un conocimiento que permite a los niños entender mejor el contexto de producción y circulación en el que se inscribe el texto que están leyendo. Así, aprender a ubicar los datos que ofrece un texto acerca

⁸Para la definición de *fan fiction* el lector puede dirigirse al Capítulo 4, Sección 4.6.3.

de quién es su autor, ilustrador, editor, traductor, adaptador, editorial, colección o año de edición, entre otros elementos –información que engarza directamente con la dimensión material de la literatura en la medida en que estos elementos se ofrecen generalmente en los paratextos de los libros–, ha de ir de la mano de saber interpretar esta información para observar asimismo el sistema literario: tener en cuenta por ejemplo, por el año de edición, que se trata de un texto actual o de una obra muy antigua; por la presencia del traductor, que se trata de un texto que proviene de otras latitudes; por la alusión al adaptador, que el texto ha sido transformado, etc. E implica, al mismo tiempo, aprender a “leer” también la ausencia de este tipo de informaciones, como en el caso de aquellas adaptaciones sobre las que no se ofrecen datos ni del texto fuente ni de quiénes son los adaptadores, para reflexionar de manera crítica acerca de las posibles causas de esto, acerca de los destinatarios implícitos de esos textos o acerca de las modificaciones que realiza la adaptación sobre el primer texto y de las razones que puede tener para hacerlo.

La apropiación de saberes en torno a la literatura como sistema de producción y de circulación cultural puede fomentarse a partir de prácticas tales como:

- el encuentro con autores, ilustradores y otros mediadores de lectura (editores, profesores, bibliotecarios...);
- la visita a editoriales para conocer de primera mano cómo se hace un libro, las manos por las que va pasando, los bosquejos o pruebas sucesivas que se realizan;
- la realización de un proyecto conjunto de edición de un libro;
- la comparación de distintos títulos de una misma colección para observar o inferir cuáles podrían ser los criterios de agrupación de los mismos;
- el contraste entre diferentes adaptaciones de un mismo título para observar los cambios que se producen en cada una, con qué objetivos y para qué destinatarios;
- la frecuentación de diversos espacios, físicos o virtuales, de circulación de lo literario (bibliotecas, librerías, editoriales, museos o centros culturales...)

- la lectura, escritura y comparación de reseñas para ver cómo se presenta y valora de manera distinta un mismo libro.
- el relevamiento, análisis y reflexión compartida sobre algunas de las transformaciones que trae aparejado el fenómeno digital o en pantalla en los modos de producción, circulación y recepción literaria, entre otras actividades.

Creemos que este tipo de prácticas posibilitará a los estudiantes la vivencia de la literatura no solo como sumatoria de materiales de lectura sino como una organización compleja en la que participan en estrecha vinculación diversos campos de la cultura (tales como la escritura, la ilustración, la edición, la crítica, etc.).

En síntesis, sería conveniente que la escuela promoviera:

La experiencia de la literatura como sistema de producción y de circulación cultural, de manera que los niños puedan comprender que los textos son realizados, distribuidos y recibidos por personas en el marco de contextos culturales determinados.

6.2.4. La literatura como producción artística hecha de lenguajes

*En última instancia, el objetivo de la literatura es el placer.
Y la lectura inteligente es uno de los mayores placeres
que puede ofrecernos la vida.
John Sutherland (2011, p. 9)*

Muchos lectores se acercan a menudo a los relatos movidos por la trama, por lo que sucederá en la historia, y esto constituye para ellos uno de los mayores acicates para continuar la lectura. No obstante, esta no es la única puerta de entrada a los textos, ya que existen niveles de lectura distintos del argumental. Por ello es importante que la escuela trabaje para despertar la curiosidad por ir más allá del argumento, con el fin de

que los niños puedan observar no solo lo que se expresa, sino también el modo en el que está expresado, las maneras en que se construye el texto: la elección y uso de los diversos lenguajes (la palabra, la imagen, el sonido, etc.), las relaciones entre estos y los efectos estéticos que provoca la singular conjunción establecida.

Así como muchos padres muestran a sus hijos los detalles presentes en los libros leídos conjuntamente, los docentes han de ofrecer a sus estudiantes la experiencia de la lectura guiada (que no sustituida) con el fin de procurar que estos comiencen a percatarse de los recursos utilizados por los textos para construir sentidos, recursos que serán distintos para cada uno de los lenguajes puestos en juego en las producciones literarias, cuya combinación se observa en libros como el álbum o en textos multimodales de carácter digital, solo por poner dos casos.

En esta instancia, el lenguaje se convierte en un “instrumento de exploración privilegiado” (Montes, 2004, p. 2), pues permite a los lectores observar los diferentes registros utilizados, los dispositivos de enunciación y las marcas lingüísticas con las que se construye el discurso abordado. A partir de este trabajo, los niños pueden reconocer no solo quién o quiénes habla/n en el texto, a quién, desde dónde, cómo o qué recursos utiliza/n para establecer ese diálogo, sino también la capacidad de las palabras de adquirir multiplicidad de sentidos en el seno de un texto literario. Esas palabras que pone en juego el texto pueden ser las mismas que utilizamos en el lenguaje cotidiano o pueden provenir de la tradición literaria o cultural (como metáforas o símbolos), pero se cargan de otras resonancias, cobran sentidos nuevos de acuerdo con el modo particular en el que son utilizadas en un texto determinado.

Y lo mismo puede decirse de las ilustraciones: atender al modo en el que están construidas, reconocer las técnicas, los recursos gráficos utilizados (como el uso del color, las formas, el espacio, la perspectiva, etc.), el uso que se hace de las tradiciones pictóricas o de imágenes paradigmáticas y los diversos tipos de relaciones que pueden establecer con el resto de los lenguajes posibilita una interpretación más fina y abre la puerta hacia una mirada de carácter estético.

De esta manera, detenerse en la lengua, en los otros lenguajes y en su particular interacción, prestar atención a los modos en que se elaboran las imágenes, a cómo se da forma a la arcilla de las palabras, puede ayudar

a los lectores a ser más sensibles a la literatura en tanto producción artística y experiencia estética. Y puede mostrarles cómo este tipo de elecciones discursivas en un texto potencia la construcción de ciertos sentidos y apunta hacia determinados efectos de lectura pues pretende provocar ciertas reacciones en las personas que lo están leyendo.

Reconocer esta dimensión de lo literario implica, de cara a la escuela, invitar a los niños a vivir la experiencia de encuentro con el arte, experiencia que incluye el placer de la contemplación, del reconocimiento, del asombro, de la extrañeza y de la apertura hacia manifestaciones artísticas cada vez más diversas y más alejadas de sus habituales apetencias. Implica también avivar “el gusto por la palabra [no solo como significado sino] en su dimensión física” (Moreno, 1998, p. 16) y abordar lo literario desde una perspectiva lúdica que ponga en marcha la creatividad individual o grupal. Esta inventiva puede ser desarrollada en los juegos con el lenguaje, a partir de los movimientos y ensayos de combinación de las palabras para explorar nuevas maneras de decir, nuevos giros del lenguaje, y también a partir de los procesos de escritura individual y grupal, de las improvisaciones teatrales, de las recitaciones, etc.

Así, entre las prácticas a través de las cuales puede ser abordada esta dimensión de lo literario hallamos:

- la lectura guiada y la lectura compartida;
- los juegos con los diversos lenguajes y las prácticas de escritura creativa;
- las audiciones literarias a partir del audiovisionado de textos y de lecturas o grabaciones realizadas por los docentes, escritores, locutores, actores, padres, abuelos, etc.;
- la recitación, lectura en voz alta y grabación de textos literarios;
- la realización de recitales poéticos;
- la dramatización o representación de obras teatrales;
- los talleres literarios –tanto de lectura como de escritura– y las escrituras de trabajo (Tauveron, 2002) a partir de las cuales puede ser trabajado el plano del discurso, de la enunciación textual.

Posibilitar a los niños la experiencia de reconocer las piezas a partir de las que un texto es construido, los diversos lenguajes que lo conforman y el particular modo en que se ponen en juego en la obra les ayudará a ir adentrándose poco a poco en el espesor simbólico del lenguaje, de los distintos lenguajes con los que se va tejiendo el texto, y a reconocer la potencialidad expresiva de este discurso artístico. Les permitirá, además, comenzar a ampliar las formas de disfrute literario y apropiarse de la literatura desde una mirada que propicie el goce y el juego.

En síntesis, sería conveniente que la escuela promoviera:

La comprensión y vivencia de la literatura como una producción artística que, como tal, procura un goce estético, y la curiosidad por conocer e indagar en torno de las piezas que organizan el discurso literario y que han de ser consideradas a la hora de construir una interpretación más amplia de los textos.

6.2.5. La literatura como construcción de mundos posibles

La función específica del poeta no es decir las cosas que ocurrieron, sino decir las cosas como podrían ocurrir, esto es, las cosas posibles según verosimilitud y necesidad. En efecto: el historiador y el poeta no se diferencian por decir las cosas en verso o en prosa [...], sino porque el uno dice las cosas que ocurrieron y el otro dice las cosas como podrían ocurrir.
Aristóteles (2009: p. 65-66)

Los que amamos la literatura sabemos que a veces ciertas fantasías nos llevan a descubrir grandes realidades.
Isol (2013, par. 7)

Los textos literarios son construcciones del lenguaje (o de diversos lenguajes) y, por consiguiente, se ubican en un universo distinto del que

atravesamos cotidianamente, en un universo alterno del que podríamos llamar la “realidad”. La literatura construye así “mundos posibles” (Eco, 1992) y se configura como una forma de conocimiento que no es como la realidad, pero que puede evocarla o dar cuenta de algunos de sus múltiples aspectos.

De acuerdo con Wood, lo que caracterizaría a la literatura sería entonces su *vivididad*, es decir, su capacidad de crear “vida en el papel, vida traída a una vida distinta por el arte” (2009, p. 174). De esta manera los textos literarios no muestran las cosas que han sucedido, sino que nos llevan a imaginar otras cosas, otras vidas, “nos traen a la mente realidades” (Johnson citado en Wood, 2009, p. 169) de las que nos apropiamos durante la lectura.

Y, para hacerlo, apelan a menudo a los dos rasgos señalados por Aristóteles: elaboran universos que intentan ser “verosímiles”, es decir, que buscan parecer reales, y “necesarios”, esto es, que poseen una lógica interna, unas leyes que estructuran ese mundo, que le otorgan coherencia, aun cuando se trate de textos de ciencia ficción o de literatura fantástica. Ambas características contribuyen a crear en los textos la ilusión de realidad, ilusión que nos permite adentrarnos en los mundos ficcionales aceptando así –a veces sin ser conscientes de ello– las reglas del juego.

Sin embargo, en algunos textos esas reglas que creíamos inamovibles son vulneradas de repente y queda expuesto frente a los lectores el carácter de artificio y de artefacto del texto literario. Como en el teatro de Bertolt Brecht, en todas las producciones metaficcionales se rompe así la ilusión de realidad y queda al desnudo la tramoya: se hacen visibles los mecanismos de la ficción.

Los niños suelen buscar en la lectura las semejanzas entre los textos y la vida real, lo cual los lleva en ocasiones a valorar las producciones literarias en función de su mayor o menor parecido con la realidad, o a equiparar la idea de realidad con la de verdad y la de ficción con la de mentira (Cfr. Fittipaldi, 2008). Por ello, convendría que desde la escuela pudiera guiarse progresivamente a los estudiantes no solo hacia la distinción entre los planos de realidad y ficción –saber que resulta fundamental a la hora de posicionarse frente a los textos, para saber asumir el pacto ficcional sabiendo que se trata de un “como si...”, y que muchas veces los niños ya reconocen al decir “esto no pasa de verdad”,

“esto es un cuento”–, sino hacia la complejización de las relaciones entre ambos universos.

Por consiguiente, se hace necesario ir más allá de la dicotomía para problematizar los límites entre ficción y realidad e instalar tensiones entre ellos, señalando las ambigüedades y posibilidades de cruce entre los dos planos, con el fin de observar cómo la literatura puede dar cuenta de algunos aspectos de la realidad y puede también mostrarnos cómo funciona la ficción.

La escuela puede ofrecer a los niños experiencias literarias que les permitan iniciarse de manera gradual en el conocimiento de la metaficción y en la diversificación de las relaciones entre realidad y ficción para ir descubriendo así cómo se construyen las reglas de lo real y de lo ficcional en la literatura, cómo se posiciona el narrador con respecto a lo que cuenta, cómo presenta su relato y cómo invita a posicionarse al lector frente al texto.

Entre las posibles prácticas vinculadas con esta dimensión podemos mencionar:

- la identificación de textos históricos y de textos ficcionales;
- las actividades que lleven al reconocimiento y distinción entre el autor y el narrador y/o yo poético; entre el autor y los protagonistas, entre las personas y los personajes literarios;
- el trabajo con itinerarios de lectura que aborden las diversas relaciones entre ficción y realidad presentes en los textos (realismo, falsa documentación...);
- la comparación de los modos en que se presenta el relato (como un hecho real, cercano a la realidad, increíble, inventado...) y en que se invita a posicionarse al lector en relación con los hechos narrados en los textos (mayor o menor credibilidad, duda, asombro...);
- los proyectos de lectura y escritura en torno a producciones de carácter metaficcional.

El trabajo gradual y continuado con esta faceta de lo literario posibilitará que los niños dejen de ver la literatura como mera imitación u

oposición de la realidad y comiencen a pensarla como un terreno alternativo que puede, sin embargo, decirnos cosas sobre el mundo y sobre las personas que habitamos en él y enseñarnos las reglas sobre las que se construye el universo ficcional.

En síntesis, sería conveniente que la escuela promoviera:

La reflexión y distinción por parte de los estudiantes de los planos de realidad y ficción y el reconocimiento progresivo de la complejidad de las formas de vinculación entre ambos.

6.2.6. La literatura como formalización de los modos de representar la experiencia

El género es la codificación históricamente constatada de propiedades discursivas [...] es el lugar de encuentro de la poética general y de la historia literaria; por esa razón es un objeto privilegiado, lo cual podría concederle muy bien el honor de convertirse en el personaje principal de los estudios literarios.
Tzvetan Todorov (1988, p. 39)

El hombre ha intentado desde siempre establecer un orden en el caos, organizar y dar sentido a la experiencia individual y colectiva. Para ello históricamente cada cultura ha puesto en juego en la literatura diversas miradas que sirven para dar forma a esa experiencia y que responden a maneras distintas de pensar, de sentir y de representar los fenómenos⁹.

Los géneros literarios constituyen una suerte de traducción de esas miradas: son moldes a través de los cuales, a lo largo de la historia y de las diversas culturas, las sociedades van ordenando los contenidos que buscan expresar. Son formas de representar el discurso que tienen sus cláusulas,

⁹Bertoni del Guercio señala entre estos modos de representación el “mítico-fabuloso, épico-trágico, realístico-mimético, [...], fantástico, cómico-paródico, alegórico, etc.” (1992, p. 95).

sus pautas, su particular ordenamiento, pero que no son inmutables, en la medida en que responden a la sociedad en la que emergen y pueden en cada texto ser transformadas, mezcladas entre sí, atravesadas por otras¹⁰. Como afirma Todorov,

Por el hecho de que los géneros existen como una institución es por lo que funcionan como “horizontes de expectativa” para los lectores, como “modelos de escritura” para los autores. Esos son, efectivamente, los dos aspectos de la existencia histórica de los géneros [...]. Por una parte, los autores escriben en función del (lo que no quiere decir de acuerdo con el) sistema genérico existente, de lo que pueden manifestar tanto en el texto como fuera de él, o, incluso, en cierto modo, ni una cosa ni otra: en la cubierta del libro; esta manifestación no es, claro está, el único modo de demostrar la existencia de los modelos de escritura. Por otra parte, los lectores leen en función del sistema genérico, que conocen por la crítica, la escuela, el sistema de difusión del libro o simplemente de oídas [...] (1988, p. 38).

De acuerdo con esta cita, los géneros funcionan así como patrones tanto para los escritores como para los lectores. Y si pensamos que los niños han de formarse dentro del contexto escolar en ambas competencias –idea sostenida por todos los currículos que hemos analizado–, el aprendizaje de los géneros puede constituir un medio privilegiado, en la medida en que les permitirá conocer y hallar formas a partir de las cuales escribir y saber cómo buscar o qué esperar de determinados textos de acuerdo con sus convenciones genéricas.

La literatura entonces puede ser un espacio donde los niños reconozcan la existencia de estos esquemas y donde adquieran experiencias en relación con los géneros (narración, poesía, teatro) y con algunos de los subgéneros literarios (el cuento, la fábula, la novela, la canción, la oda, el romance, la comedia, la tragedia...), experiencias que les permitan conocerlos y distinguirlos entre sí, leerlos y producirlos ya sea de manera individual o colectiva.

¹⁰Esto sucede por ejemplo en el caso de la novela, forma literaria paradigmática del siglo XIX, pero que ha ido modificándose a lo largo del tiempo y de las rupturas suscitadas por obras tales como el *Ulises* de Joyce, por ejemplo (Cfr. Todorov, 1988).

No obstante, dado que muchos textos literarios juegan con las convenciones y combinan, transforman o rompen los esquemas, no solo es importante que los niños reconozcan cómo se estructuran los textos de acuerdo con esos moldes y sepan activar las expectativas sobre una lectura en función de su género y de sus rasgos convencionales, sino que parece conveniente guiarlos en el descubrimiento de las vulneraciones de las marcas genéricas y ofrecerles un espacio para reflexionar sobre las posibles finalidades que conlleva la ruptura intencional de las convenciones. De esta manera los niños podrán primero familiarizarse con las diversas formas literarias, para luego poco a poco ir experimentando cómo estas se superponen, dialogan entre sí, se mixturán o se funden unas en otras.

La literatura infantil y juvenil puede ser un terreno fértil para ese tipo de exploraciones, así como prácticas en torno a:

- la lectura y comparación de textos relativos a un mismo género con el fin de inferir a partir de allí los rasgos lo caracterizan;
- el contraste de textos pertenecientes a géneros o subgéneros diversos;
- la búsqueda y agrupación de lecturas en función de su género para organizar la biblioteca de aula, una biblioteca ambulante, una muestra o exposición de libros, etc.;
- la activación de expectativas genéricas a partir de ciertos elementos aislados de un libro (la portada, la colección en la que se incluye, etc.) y la confrontación de estas con las ideas sobre el género al que pertenece el texto luego de su lectura completa;
- la discusión sobre los géneros a los que podría pertenecer un texto difícil de categorizar o que subsume rasgos de géneros diversos;
- el desarrollo de proyectos de escritura en los que se ponga en juego el conocimiento y manejo de un género o subgénero determinado;
- el traspaso de textos de un género a otro (de un cuento a un guión teatral, por ejemplo), etc.

Este tipo de actividades puede ayudar a los niños a comprender que los textos literarios poseen marcas de género o convenciones que permiten agruparlos y reconocerlos, pero que en la literatura –y especialmente en la literatura contemporánea– a menudo estas se vulneran o se quiebran de manera intencional, para provocar ciertos efectos artísticos y construir

así nuevos sentidos.

En síntesis, sería conveniente que la escuela promoviera:

La conciencia de que existen distintos modos histórico-culturales de representar la experiencia humana y de que estos modos se traducen a formas o moldes literarios denominados géneros, la familiarización de los niños con las convenciones genéricas y su reconocimiento gradual de las rupturas de esas convenciones a partir de proyectos de lectura y escritura literaria.

6.2.7. La literatura como ámbito donde se juegan valores e ideologías

Las historias, llevadas a término, son exploraciones de los límites de la legitimidad, como ha señalado Hayden White. [...] Narrar una historia supone ineludiblemente adoptar una postura moral, aun cuando sea una postura moral contra las posturas morales.
Jerome Bruner (1991, p. 62)

La literatura, como producción humana que es, está atravesada por los dilemas morales que nos atañen. Y, aunque “a diferencia de los discursos religiosos, morales o políticos, no formula un sistema de preceptos [y] por esta razón, escapa a las censuras que se ejercen sobre las respuestas formuladas con todas las letras” (Todorov, 2007, p. 81), en su interior y a diversos niveles los textos literarios dan cuenta de ideologías, de formas de mirar el mundo y a los seres humanos e invitan a adentrarse en el plano ético en la medida en que ofrecen un espacio de reflexión sobre los valores y sobre los conflictos suscitados en torno a estos.

Sin embargo, asumir que la literatura expresa valores (siempre de carácter individual y al mismo tiempo socio-histórico) y que la escuela ha de guiar a los estudiantes en el conocimiento y exploración de esta faceta no implica que los docentes hayan de asumir una postura transmisiva de “educación en valores”, que hayan de escoger los textos en función

de criterios como “la amistad”, “el amor”, “la solidaridad”, etc., o que hayan de decantarse por producciones llevadas a cabo únicamente con ese fin pues, como afirma Carranza,

Si la literatura nos habla del mundo y nos transforma, no lo hace transmitiéndonos formas ya digeridas de cómo ver el mundo y cómo actuar en él. No es su función decirnos cómo debemos pensar y actuar según formas canonizadas, instituidas, oficiales de pensamiento y acción. Para la literatura el mundo no es algo de lo que ya todo se sabe, y por lo tanto nada más se necesita que repetir lo ya dicho. Los textos literarios, y su lectura libre, como sucede con la recepción del arte en general, nos movilizan para la búsqueda de personales, impredecibles recorridos para la comprensión del mundo y de nosotros mismos. Si leemos en libertad los textos, complejos, ambiguos, inabarcables de la literatura, nos preparamos para al mismo tiempo leer en libertad la realidad compleja, ambigua, inabarcable, ¿absurda, incompre[n]sible? que nos rodea.

La literatura, y en esto se parece mucho a los niños, es peligrosa porque perturba las formas cristalizadas que nos damos (que nos dan) para interpretar la realidad (2006, par. 51 y 52).

Por consiguiente, entender la literatura como un campo donde se ponen en juego diversos aspectos morales e ideológicos de la existencia humana no significa, en un afán moralizante, recetar lecturas que sirvan para moldear a los sujetos, sino ofrecer a los niños experiencias a partir de las cuales puedan explorar textos singulares y abrirse a las reflexiones que generan. Esto les permitirá tomar conciencia de que todo texto se construye en función de un lugar específico (o de una conjunción o ambigüedad entre varios espacios o posturas) y expone determinados modos de ser y de estar en el mundo que pueden o no coincidir con los sistemas de valoración sostenidos por los lectores y por la sociedad en la que están leyendo.

En esta línea, tomar conciencia de las representaciones y juicios de valor expresados de manera explícita o de forma velada en los textos literarios leídos no solo favorece el aprendizaje de una lectura distanciada por parte de los niños –lectura que les ayudará a aprender a enfrentarse a

cualquier clase de texto–, sino que posibilita el reconocimiento del propio marco de valoraciones y creencias y la puesta en relación de los valores personales y sociales con aquellos puestos en juego por los textos, vinculación que podrá llevar a los lectores a reforzar sus posturas, a matizarlas o a cuestionarlas y abrirse así al cambio.

Como todos sabemos, aunque algunas producciones de la literatura infantil y juvenil puedan tener una intención educativa deliberada, los lectores muchas veces no se pliegan a esta o prestan mayor atención a otros aspectos de los textos que les resultan más interesantes. Pese a ello, conviene –como sostiene Stephens (1992)– guiar a los niños hacia el reconocimiento de las diversas posiciones que un texto propone a sus lectores, posturas que pueden ir desde la identificación total con lo planteado allí hasta su interrogación y cuestionamiento, a partir de la utilización de recursos tales como la focalización (con el uso de narradores no fiables o manipuladores) o la presencia de intertextos (que señalan otras lecturas posibles a partir del diálogo establecido con otros textos), por poner solo dos ejemplos.

No obstante, es importante también que los niños aprendan paulatinamente y a partir de las experiencias de lectura individual y compartida a diferenciar la posición que se invita al lector a adoptar en un texto de la postura que asumen realmente los lectores frente a la lectura, postura que puede ser de distancia o de resistencia con respecto a aquella definida por el texto.

El trabajo con esta dimensión de la literatura puede llevarse a cabo a partir de prácticas tales como:

- las discusiones literarias en torno a las representaciones observables de forma clara en los textos o que subyacen a estos –representaciones sobre asuntos tan diversos como la idea del niño, el rol de la mujer, la conciencia ecológica, los cambios en los cánones de belleza a lo largo del tiempo y de las diversas sociedades, por poner solo algunos ejemplos– y que dan cuenta de los juicios de valor presentes en esas producciones;
- la lectura y puesta en relación de textos que presenten visiones diferentes sobre un mismo tema para que, posteriormente, los niños puedan debatir sobre estas y construir una posición personal, re-

forzando al mismo tiempo el respeto por las opiniones ajenas y la conciencia de que la postura adoptada es una más entre otras;

- la observación de las maneras en que se construyen los textos con el fin de atender al modo en que estas conducen o favorecen la formación de ciertas opiniones sobre distintas cuestiones propias del entorno cercano al niño;
- la comparación de distintas versiones de un mismo relato para observar, por ejemplo, cómo la forma de caracterizar a los personajes o los modos de enunciación del narrador colaboran en el reconocimiento y distinción por parte de los niños de los propósitos generales que puede tener un texto (ejemplarizante, lúdico o humorístico, de denuncia social, etc.).
- la reescritura de algún aspecto de un texto leído reconociendo las diferencias temporales e ideológicas entre el momento de la producción y el de la recepción del mismo, con el fin de distanciarse y tomar posiciones distintas a las que define el texto para el lector.

Reconocer y abordar la literatura en sus niveles axiológicos e ideológicos favorece el aprendizaje de una lectura “tras las líneas” (Cassany, 2006) de los diferentes textos presentes en el entorno, pues –como plantea Stephens– “si los niños pueden aprender a estar atentos a las ideologías que operan en las representaciones de ficción pueden desarrollar la capacidad para identificar los aparatos ideológicos de sus experiencias en el mundo real” (1992, p. 11), saber que resulta imprescindible en el día a día.

En síntesis, sería conveniente que la escuela promoviera:

La conciencia de que no existe la neutralidad enunciativa, la exploración y reflexión sobre los valores e ideologías presentes en los textos y su relación con los que pone en juego el lector y el reconocimiento de la posición ideológica que postula el texto en relación con la que asume el lector con respecto a lo leído.

6.2.8. La literatura como práctica social

La clase es una “comunidad” y no una colección de individuos.
Catherine Tauveron (2009, p. 69)

Cuando proponemos libros a los niños, cuando leemos en voz alta para ellos, ese es antes que nada el sentido de nuestro gesto: te presento el mundo en el que otros me introdujeron y del que me apropié, o bien te presento el mundo que descubrí, construí, amé. Te presento lo que nos rodea y que estás mirando, sorprendido.
Michèle Petit (2012, p. 265)

Los seres humanos no somos islas. Vivimos en comunidad y tenemos en común textos que nos constituyen como cultura, que configuran una suerte de memoria social que se va legando a las generaciones sucesivas. Este es otro de los aprendizajes que pueden construir los niños en el espacio destinado a la literatura.

Se hace necesario entonces que desde la escuela se promueva el establecimiento de un patrimonio común, que permita a los estudiantes conocer y apropiarse, a lo largo de los diferentes ciclos, de personajes, historias o símbolos comunes, de referentes compartidos. Parece importante que, sin dejar de lado la libertad de selección de los docentes de acuerdo con su contexto y con sus lectores particulares, la escuela establezca un cierto consenso sobre las obras incluidas, que posibilite a los alumnos construir una cultura literaria compartida.

Como plantea Jover (2007), en un mundo como el nuestro parece conveniente ampliar el espectro de lecturas y diversificarlo para integrar en él no solo referentes nacionales clásicos, sino también textos pertenecientes a diferentes tradiciones culturales que pueden entrar en diálogo entre sí, tradiciones que pueden provenir tanto de nuestro espacio más próximo (pueblo, ciudad, región) como de un nivel más macro (nación, continente, mundo).

Entender la literatura como una práctica social, sin embargo, no supone únicamente tener en común un bagaje, una memoria cultural conjunta,

sino también compartir maneras de leer los textos a partir de lo que Fish denomina “comunidades interpretativas” (citado en Sutherland, 2011, p. 29). En esta línea, parece interesante también que la escuela promueva la construcción de comunidades de interpretación en las que los estudiantes puedan formar parte de una historia de lecturas conjuntas, de una historia que les permita hacer emerger recuerdos y relaciones comunes, modos de leer colectivos.

Y estas comunidades interpretativas se construyen sobre la base del diálogo, de la discusión, de la práctica de la lectura como “una actividad de responsabilidad compartida” (Manguel citado en Tauveron, 2009, p. 71) que puede establecerse tanto en el ámbito del aula como en otros espacios físicos o digitales (como las bibliotecas, redes sociales, foros, blogs, etc.). Las discusiones literarias constituyen entonces actividades centrales en la dinámica cotidiana, pero han de abordarse asimismo como un aprendizaje a ser alcanzado desde el programa. Aprender a discutir sobre los textos leídos, sobre las escrituras realizadas se transforma de esta manera en uno de los objetivos principales de la educación literaria.

En esta puesta en común de sentidos, de modos de interpretar los textos, los docentes pueden ir ofreciendo a los niños un metalenguaje literario y visual que les permita dar nombre a las cuestiones que estos ya reconocen en la literatura. Así, términos como “título”, “autor”, “ilustrador”, “editorial”, “cuento”, “novela”, “poesía”, “obra de teatro”, “álbum”, “cómic”, “narrador”, “personaje”, “protagonista”, “perspectiva”, “rima”, “metáfora”, “comparación”, “personificación”, etc. dan oportunidad a los alumnos de describir y organizar sus experiencias de lectura y amplían sus posibilidades de expresión al ayudarlos a precisar sus observaciones, matices y reflexiones sobre los textos abordados.

El trabajo con el metalenguaje ha de ser continuado y ha de partir de una programación integral de los aprendizajes literarios que se buscarán construir a lo largo de toda la escolaridad obligatoria. De esta manera, los estudiantes podrán ir apropiándose progresivamente de “un vocabulario descriptivo adecuado” (Lodge, 1998, p. 37) para el análisis de los textos y podrán, asimismo, ir reelaborando y profundizando en los distintos cursos las nociones construidas para referirse al fenómeno literario.

Entre las actividades posibles para el desarrollo de la dimensión social de la literatura podemos mencionar:

- la lectura de textos que posibiliten la construcción de referentes culturales compartidos;
- la construcción de una biblioteca o “textoteca” común a los estudiantes de un mismo curso, ciclo, escuela;
- el recuerdo compartido de los textos leídos conjuntamente para promover la idea de pertenencia a una comunidad de lectura e interpretación;
- la participación en múltiples instancias de lectura y relectura compartida: discusiones literarias, debates interpretativos, clubes de lectura, proyectos de lectura comunitaria (los niños mayores leen a los más pequeños, los padres y los abuelos ofician de lectores en la escuela...), intercambio de lecturas con niños de otras instituciones a partir de los recursos ofrecidos por la web (skype, chats, blogs, foros...);
- el desarrollo de proyectos de escritura, dramatización y recitación colectiva;
- la intervención y discusión en los encuentros con profesionales del campo (libreros, editores, bibliotecarios, escritores, ilustradores, etc.)¹¹;
- la intervención en entornos digitales destinados a intercambiar lecturas con otros lectores (blogs, wikis, foros, redes sociales, etc.).
- la realización de producciones literarias colectivas y el intercambio de escrituras llevadas a cabo individualmente.

Comprender la literatura como una praxis compartida socialmente implica reconocer que tenemos en común con los demás lectores no solo textos literarios y culturales, sino maneras de leerlos e interpretarlos en el seno de una determinada situación histórica y cultural. Y que podemos

¹¹A diferencia de la actividad planteada para la dimensión de la literatura como sistema de producción y circulación, aquí no se abordarían juntamente con los profesionales los modos en que se elaboran y distribuyen los textos literarios, sino las interpretaciones que pueden ser construidas a partir de la lectura de un texto en particular correspondiente a ese autor, ilustrador, editor, etc.

compartir también con ellos modos de referirnos a esos textos y a nuestras experiencias de lectura a partir de la incorporación de un metalenguaje que nos ayude a dar forma a lo que observamos y reflexionamos sobre las lecturas realizadas.

En síntesis, sería conveniente que la escuela promoviera:

La vivencia de la literatura como una práctica social a través de la formación y fortalecimiento de las comunidades interpretativas; el conocimiento y uso del metalenguaje literario como terminología o vocabulario específico para referirse a los diversos aspectos de la literatura, el reconocimiento de la existencia de textos compartidos culturalmente y la construcción de una red de referentes culturales comunes.

6.2.9. La literatura como diálogo entre textos literarios y culturales

Cualquier obra establece relaciones de continuidad, ruptura, semejanza o contraste con la ficción creada hasta entonces.

La reutilización de determinados tópicos, escenas, personajes o imágenes verbales a lo largo del tiempo [...] es uno de los saberes básicos sobre el funcionamiento literario que debería formar parte de la conciencia literaria y ficcional de cualquier ciudadano.

Teresa Colomer (2005a, p. 258)

Entender la literatura como práctica social implica –entre otras cuestiones– reconocer que compartimos como sociedad un conjunto de textos. Y comprenderla como diálogo conlleva el reconocimiento de que esos textos no constituyen producciones aisladas entre sí, sino eslabones en una cadena amplia (Bajtín, 1997). La literatura puede ser entendida así como un campo polifónico, constituido a partir de innumerables voces, de múltiples textos, que van respondiéndose o recordándose unos a otros, y que se van transformando constantemente en ese devenir.

Es importante que la escuela reconozca y ponga de manifiesto este carácter dialógico de los textos literarios, que posibilite la percepción y comprensión de las relaciones entre ellos a partir de la programación de lecturas en red (Tauveron, 2002).

Pero, a diferencia de lo señalado por la mayoría de los currículos, los vínculos establecidos entre los textos no tienen por qué limitarse únicamente al criterio temático, sino que pueden apuntar también hacia otro tipo de conexiones: así, podrían construirse redes de lectura a partir de aspectos relativos al marco, al género, a los personajes presentados, a los motivos, símbolos o estereotipos puestos en juego, a los tipos de narrador/es construido/s en los relatos, a las vinculaciones que los textos establecen con los lectores, al perfil de destinatario que construyen o imaginan, a determinados recursos utilizados y a muchos otros procedimientos de escritura o de funcionamiento literario¹².

Asimismo, puede ponerse en relación la obra o algunos textos seleccionados dentro de la producción de un autor, de un ilustrador, o de una dupla de escritor e ilustrador que suelen trabajar juntos, con el fin de conocer su estilo y de ahondar en el universo particular que elaboran, universo que puede ser rastreado a lo largo de su obra. De esta manera, los niños podrán comprender que algunos autores tienen un estilo por el cual pueden ser reconocidos por los lectores aunque, frente a una determinada obra, estos últimos no tengan el dato de su autoría.

Y resultan muy interesantes también las agrupaciones en torno a las maneras en que un texto ha sido adaptado o transformado a lo largo del tiempo, de los sistemas o de los diversos medios (a partir de las llamadas transmediaciones¹³), en la medida en que este tipo de vinculaciones posibilita la indagación y reflexión de los alumnos no solo sobre los cambios que se dan entre los textos, sino sobre los diversos planos o niveles en los que se producen estas transformaciones y sobre las razones que pueden llevar a realizarlas.

En ese trabajo de búsquedas y hallazgos que supone poner en relación las lecturas puede discutirse colectivamente acerca de por qué y cómo se

¹²Un ejemplo de esto último podría ser el de las agrupaciones en torno al contexto de producción de los textos, por poner solo un caso.

¹³Remitimos al lector al Capítulo 4, Apartado 4.2.4, en donde han sido explicadas las nociones de adaptación y transmediación a las que nos referimos aquí.

traen a colación unos textos para ser reescritos o para servir de guiño a los lectores, puede reflexionarse acerca de porqué se retoman esos textos en particular, qué se busca con ello, qué aspectos hacen dialogar los autores, a qué nivel o cuáles podrían ser las razones por las que estos elementos son integrados en el texto que se está leyendo, entre otras posibles cuestiones a abordar.

Y, además, este tipo de tareas conlleva la ampliación y puesta en juego de la red de referentes culturales de los niños y los conduce a observar las vinculaciones que establece la literatura con otros campos del arte y de la cultura (la pintura, el cine, la historia, la religión...) a partir de la utilización de ciertos motivos, símbolos, estereotipos, etc. El reconocimiento de estas relaciones permite a los lectores tomar conciencia de las dimensiones de la trama cultural, de su grandeza, de su complejidad, y constituye al mismo tiempo una invitación a seguir leyendo, a descubrir los ecos, las alusiones, a buscar o hallar en otros textos los mismos tipos de personajes, los mismos símbolos, los mismos procedimientos de escritura... Los invita a ser ellos quienes construyan, de allí en adelante, sus propios itinerarios de lectura.

Algunas de las actividades plausibles de ser llevadas a cabo para el desarrollo de esta dimensión podrían ser:

- la lectura y trabajo a partir de selecciones textuales que integren posibles redes de lectura en torno a variables diversas;
- la lectura de textos-fuente y de adaptaciones y transmediaciones de estos con el fin de observar las modificaciones que se producen de uno a otro y el sentido que pueden tener (cambio de destinatario, necesidad de condensación...);
- la comparación de diferentes versiones de un mismo relato;
- el establecimiento de itinerarios de lectura por parte de los niños a partir de criterios fundamentados;
- la realización de muestras o exposiciones en las que los estudiantes hagan conocer al resto de la comunidad educativa el universo de un autor, de un ilustrador, o de una dupla de autor-ilustrador, una serie de personajes, un determinado género o subgénero o las vinculaciones entre ellos (enlazar la lírica con la canción; los cuentos

o novelas con las películas; el teatro con las series televisivas, por ejemplo), los diversos usos de un determinado recurso o procedimiento de escritura, etc.

Programar a lo largo de los cursos y ciclos la construcción de itinerarios o recorridos de lectura a partir de criterios diversificados favorecerá la interpretación de unos textos (o de determinados aspectos de estos) a la luz de otros y permitirá a los niños comprender que la literatura se construye en ese diálogo incesante de los textos entre sí y de los hombres con la cultura.

En síntesis, sería conveniente que la escuela promoviera:

El conocimiento de que los textos no son entes aislados sino que dialogan entre sí, se responden y transforman mutuamente; el establecimiento de vinculaciones entre estos más allá del criterio temático y la construcción de itinerarios que permitan a los lectores ir y volver de un texto a otro.

6.2.10. La literatura como actividad que pone en juego un proceso interpretativo

La del lector es una postura única, inconfundible, que supone un cierto recogimiento y una toma de distancia, un “ponerse al margen” para, desde ahí, producir observación, conciencia, viaje, pregunta, sentido, crítica, pensamiento. Exactamente lo contrario del autómatas.

Lo contrario de quien funciona irreflexivamente, obedece consignas o reproduce a pie juntillas los modelos.

El lector [...] hace un alto, desenchufa la máquina y se toma su tiempo para mirar y para pensar. Por propia decisión deja de dar por sentado lo que tiene ahí delante. Lo pone entre paréntesis.

Adopta en cierta forma la posición del recién llegado, del extranjero...

Eso que tiene ahí adelante –una escena, un paisaje, un discurso, un relato, un texto escrito...– deja de ser “natural” y toma la forma de un enigma. Hay un momento de perplejidad, de sorpresa, de desconcierto... pero enseguida el lector acepta el reto. Explora, hurga,

*busca indicios, trabaja construyendo sentido... Los acertijos le gustan.
 Entra en el juego de buena gana, con ánimo curioso,
 tenaz, inconformista... Así es la actitud del lector.
 Y es una actitud, digamos, fundante.
 Se puede tener un oficio u otro, moverse en este o aquel círculo social,
 y funcionar —simplemente— durante buena parte del día,
 pero basta que uno adopte la actitud de lector para que tenga lugar
 la mutación: uno deja de ser engranaje y se convierte en “el que lee”.*
 Graciela Montes (2004, p. 3)

El desarrollo de la competencia interpretativa es uno de los retos fundamentales de la educación literaria: entender las prácticas literarias como actividades que ponen en juego un proceso interpretativo es un aprendizaje insoslayable que han de construir los niños en su paso por la escuela. Para ello es conveniente que ya desde los primeros ciclos los alumnos experimenten con textos y propuestas en los que se trabaje la comprensión a través de la apropiación y uso de diversas estrategias de lectura (anticipación, inferencia, verificación, síntesis, relectura, etc.), estrategias que posibilitarán a los estudiantes ir construyendo sus interpretaciones sobre los textos leídos.

Corresponde entonces a los docentes programar el abordaje de estos textos y prácticas de modo que se establezca una continuidad y progresión de los aprendizajes lectores en los diferentes cursos y ciclos y, para alcanzar este objetivo, es necesario valorar las dificultades de interpretación que presentan tanto las producciones literarias como los lectores de un determinado grupo, de manera de construir un itinerario que permita a estos últimos afrontar textos complejos y variados entre sí e ir diversificando los modos de leerlos.

Los textos escogidos, por tanto, han de proponer desafíos a los lectores, han de ofrecer zonas ocultas u opacas plausibles de ser iluminadas en el trabajo de lectura. Las prácticas, por su parte, han de adecuarse a cada producción en particular, no han de establecerse como recetas que sirvan indistintamente para cualquier texto sino que han de respetar y hacer visible ese “pacto con la singularidad” (Dubois-Marcoín y Tauveron, 2005a, p. 15) que entraña toda lectura literaria.

El aprendizaje de la interpretación supone no únicamente la apro-

piación y puesta en práctica de las estrategias lectoras sino también la conciencia de que un mismo texto puede dar lugar a diversidad de interpretaciones y puede ofrecer múltiples niveles de sentido, sentidos que, sin embargo, han de ser argumentados a partir del texto leído, han de volver a este para ir afinándose y matizándose en ese camino.

Interpretar implica, en última instancia, construir un sentido global de lo que estamos leyendo, un sentido que no es unívoco y que nace de la transacción establecida entre los lectores y el texto en el marco de un contexto específico.

El desarrollo de las competencias interpretativas puede ir de la mano de la asunción de una postura de lectores por parte de los niños, ya que aprender a interpretar los textos puede llevarlos a reconocer y afianzar su condición de lectores y, al mismo tiempo, el afirmarse como lectores puede conducirlos a asumir con mayor motivación el trabajo interpretativo.

Parece importante entonces que, desde el inicio de la escolaridad, los espacios y prácticas literarias llevadas a cabo habiliten la experiencia de lectura y propicien el hecho de que los niños puedan ir reconociéndose como lectores, puedan comprometerse con las lecturas, adoptando así una actitud de búsqueda que los incite a querer comprender su entorno, los “textos” que los rodean.

En este camino, resulta interesante el desarrollo de prácticas tales como:

- la lectura de imágenes fijas o de producciones audiovisuales a partir de las cuales pueda realizarse un trabajo interpretativo ya desde los primeros ciclos;
- las instancias de lectura guiada, en las que se pongan en juego de manera colectiva las estrategias de lectura;
- la realización de debates, discusiones, talleres de lectura y otros tipos de intercambios en los que los niños puedan manifestar y socializar las interpretaciones construidas en torno a un texto;
- la escritura de trabajo y la comparación posterior de las sucesivas escrituras para observar las modificaciones que va sufriendo la interpretación a lo largo del proceso: las dificultades que hallamos frente a ciertos aspectos del texto, cómo vamos cambiando de ideas,

descartamos hipótesis, nos decantamos por otras, elegimos determinado camino, vamos profundizando en los niveles interpretativos;

- el trabajo con textos breves o con fragmentos de lecturas que pongan en juego problemas de comprensión suscitados por los mismos textos (ambigüedades, elipsis, cambios de focalización sin previo aviso, ausencia de marcas de diálogo, etc.);
- la escritura de reseñas y comentarios sobre las lecturas llevadas a cabo;
- la utilización de otros recursos (plásticos, musicales, teatrales...) para expresar la interpretación construida sobre un texto o sobre parte de un texto leído.

Las prácticas mencionadas constituyen solo una pequeña muestra del trabajo que puede llevarse a cabo para fomentar el progreso de las competencias interpretativas, trabajo que cada docente sabrá contextualizar y encarar frente a las necesidades particulares de sus niños. Infundir confianza y aliento en sus capacidades, darles libertad, ofrecerles tiempos propios pero al mismo tiempo acompañarlos en su camino personal y social de lectura son actitudes que apuntalan el proceso de los niños de reconocerse a sí mismos como lectores, esto es, de asumir una actitud abierta, inquieta, una disposición al juego complejo y múltiple de lo literario.

En síntesis, convendría que la escuela promoviera:

El desarrollo de las estrategias lectoras a partir de textos que establezcan retos de lectura; el reconocimiento de las producciones literarias como espacios polisémicos; la asunción de una postura interpretativa por parte de los niños que los lleve a reconocerse lectores y a desplegar su curiosidad y su afán por establecer sentidos.

Aprendizajes	Procedimientos	Actitudes	Prácticas
<p><i>La literatura como espacio personal</i></p> <p>La literatura constituye una actividad significativa en la vida de cada uno de los lectores: los acompaña en su día a día, los entretiene y contribuye en su crecimiento personal, en su construcción identitaria.</p>	<p>Familiarizarse con los textos literarios.</p> <p>Reconocer las preferencias lectoras, formarse una opinión sobre los textos leídos y saber expresar ambas con argumentos referidos a ciertos rasgos particulares de los textos leídos.</p> <p>Seleccionar textos para la lectura personal y para lectores cercanos.</p> <p>Establecer vínculos entre los textos y la propia experiencia vital: del texto a la vida y de la vida al texto.</p> <p>Construir e ir ampliando el abanico de lecturas y de escrituras.</p>	<p>Abrirse a la experiencia literaria, desarrollar la autonomía en la recepción y producción textual y formarse un hábito lector.</p> <p>Valorar la literatura como espacio personal e implicarse afectivamente con esta, adoptando una postura activa en los procesos de aprendizaje literario.</p> <p>Valorar los textos y las experiencias de lectura previas.</p> <p>Reforzar la autoimagen de sí mismo como lector.</p> <p>Apreciar un corpus cada vez más amplio de lecturas.</p>	<p>Practicar cotidianamente la lectura silenciosa y la escritura literaria.</p> <p>Manifestar las reacciones personales en las lecturas compartidas.</p> <p>Escribir reflexiones en diarios o libretas de lectura.</p> <p>Llevar a cabo biografías lectoras, escenas y relatos de lectura.</p> <p>Realizar murales, buzones o rincones de lectura en los que colocar fragmentos preferidos, opiniones sobre libros, sugerencias de lectura, etc.</p> <p>Elaborar antologías, recopilaciones de textos o exhibiciones de los libros considerados favoritos.</p>

Cuadro 6.1: Saberes y prácticas para el aprendizaje de la literatura como espacio personal.

Aprendizajes	Procedimientos	Actitudes	Prácticas
<p>La literatura como objeto material</p> <p>Los textos literarios son objetos materiales que pueden ser tanto físicos como digitales y constituyen productos de consumo cultural.</p> <p>Los aspectos materiales del libro funcionan como guías para la lectura y también como recursos para atraer a los posibles lectores.</p>	<p>Saber manipular los libros como objetos.</p> <p>Aprender a orientarse entre las producciones ofrecidas por el mercado: conocer las convenciones del objeto libro y saber distinguir las producciones en función de sus paratextos.</p> <p>Reconocer que los aspectos materiales del libro no son gratuitos sino que colaboran en la propuesta global realizada por el texto.</p> <p>Explorar los paratextos en tanto guños para la construcción de sentidos y anzuelos para la ver-ta de los libros.</p>	<p>Tomar conciencia de la diversidad de propuestas que presenta la literatura.</p> <p>Valorar la significación de los aspectos materiales en una producción literaria.</p> <p>Reflexionar sobre los paratextos como guías en la elaboración de sentidos que luego pueden verse (o no) frustrados por los textos.</p> <p>Tomar conciencia de que los libros son tanto objetos de creación literaria como productos de consumo cultural.</p> <p>Reflexionar sobre los modos en que los aspectos materiales del libro inciden en la lectura realizada.</p> <p>Reflexionar sobre el papel de los lectores como consumidores culturales.</p>	<p>Organizar una biblioteca o rincones de lectura.</p> <p>Realizar tareas de búsqueda y lectura atenta de paratextos para reconocer los perfiles lectores a los que se dirigen los textos.</p> <p>Abordar la lectura de los paratextos antes y después de la lectura textual para contrastar interpretaciones.</p> <p>Visitar librerías físicas y virtuales y reconocer los recursos que utilizan los libros para captar lectores.</p> <p>Comparar determinados elementos paratextuales para observar y reflexionar sobre las distintas maneras de presentar los textos, la cantidad y el tipo de información brindados y sobre los diversos recursos utilizados para intentar acercarse a los lectores.</p> <p>Contrastar diversos modos de presentar un mismo título en distintas ediciones o en diferentes soportes.</p>

Cuadro 6.2: Saberes y prácticas para el aprendizaje de la literatura como objeto material.

Aprendizajes	Procedimientos	Actitudes	Prácticas
La literatura como sistema de producción y de circulación cultural	Ubicar los datos de un texto sobre su proceso de producción y circulación y saber "leer" esta información o su ausencia.	Comprender la literatura como sistema en el que participan diversos campos de la cultura.	Realizar encuentros con autores, ilustradores y otros mediadores de lectura.
Los textos literarios son producidos, distribuidos y recibidos por personas en el seno de contextos culturales determinados.	Señalar la autoría del texto y complejizar la idea de producción como resultado de un trabajo colectivo.	Valorar la información brindada por el texto acerca de su proceso de producción, circulación y transformación.	Frecuentar diversos espacios, físicos o virtuales, de circulación de lo literario.
Forman parte de un grupo de textos (serie, colección...).	Identificar algunas colecciones, series y antologías literarias.	Valorar la importancia del trabajo colectivo para la producción textual.	Desarrollar un proyecto colectivo de edición de un libro.
Sufren procesos de transformación (traducción, adaptación, transmediación...) a través del tiempo y de las sociedades y se leen de diversas formas a lo largo de la historia.	Reconocer las diferencias que producen los procesos de transformación textual en diversos niveles del texto.	Reflexionar sobre los procesos de transformación textual como respuesta a necesidades expresivas e ideológicas: por qué se reescribe un texto, qué subyace en la elección de un texto para publicar o reeditar...	Comparar títulos de una colección para inferir sus criterios de agrupación.
Circulan en la sociedad a través de diversos canales (librerías, bibliotecas, blogs, redes sociales...), están sujetos al mercado y vinculados a instituciones encargadas de valorarlos.	Saber manejarse en los canales de distribución y reconocer las formas físicas y digitales de producción, circulación, promoción y valoración de los textos.	Reflexionar sobre los cambios que provoca la literatura digital en los modos de producción, distribución, promoción, valoración y recepción literaria.	Contrastar diferentes adaptaciones de un mismo título para observar los cambios producidos en cada una.
	Reconocer la existencia del mercado, los galardones y la crítica y su importancia en la promoción y difusión de los libros.	Valorar el rol de premios, crítica y mercado en la difusión de un texto.	Relevar algunas de las transformaciones producidas por la literatura digital en los modos de producción, distribución, promoción, valoración y recepción literaria. Leer, escribir, comparar y comentar reseñas de un mismo libro.

Cuadro 6.3: Saberes y prácticas para el aprendizaje de la literatura como sistema de producción y circulación cultural.

Aprendizajes	Procedimientos	Actitudes	Prácticas
<p>La literatura como producción artística hecha de lenguajes</p> <p>Los textos literarios son construcciones del lenguaje (o de diversos lenguajes) y se organizan en torno a ciertas piezas que funcionan de manera determinada en cada uno.</p> <p>Los dispositivos enunciativos señalan cómo se construye el discurso y poseen una función expresiva.</p> <p>En los textos literarios las palabras pueden adquirir multiplicitad de sentidos.</p> <p>En tanto producciones artísticas, los textos procuran un goce estético a los lectores.</p>	<p>Percecatarse de los recursos utilizados por los textos para construir y potenciar sentidos: la elección y uso de los diversos lenguajes, las relaciones entre ellos y los efectos estéticos que provoca la singular conjunción establecida.</p> <p>Conocer y utilizar en la propia escritura algunas piezas o aspectos constructivos de los textos. Reconocer los dispositivos de enunciación: quién/es habla/n en el texto, a quién/es, desde dónde, qué recursos usa (relativos a los diversos lenguajes puestos en juego).</p> <p>Atender al modo de construcción de las imágenes: reconocer las técnicas, los recursos gráficos utilizados, el uso de las tradiciones pictóricas o de imágenes paradigmáticas.</p> <p>Reconocer la polisemia que pueden adquirir los vocablos en la literatura.</p> <p>Ampliar las posibilidades de goce, el abanico o corpus literario apreciado.</p>	<p>Assumir una postura atenta y curiosa que busque indagar en las piezas con las que se construye el texto literario, en los distintos lenguajes utilizados y en su particular interacción.</p> <p>Valorar los efectos de lectura que potencian ciertos usos del lenguaje y de los recursos literarios.</p> <p>Valorar la multiplicidad de sentidos de las palabras en el texto literario.</p> <p>Adquirir mayor sensibilidad a la literatura en tanto producción artística y experiencia estética.</p> <p>Disfrutar de la dimensión lúdica y de los efectos estéticos de los textos y poner en marcha la creatividad en las producciones individuales y en grupo.</p> <p>Abrirse hacia manifestaciones artísticas diversas y alejadas de sus habituales apetencias.</p>	<p>Participar en talleres literarios y en experiencias de lectura guiada y de discusión literaria.</p> <p>Llevar a cabo juegos con los diversos lenguajes para explorar combinaciones y formas de expresión diversas.</p> <p>Practicar la escritura de trabajo y la producción creativa, tanto a nivel individual como grupal.</p> <p>Disfrutar de audiciones literarias (lecturas realizadas por el docente, grabaciones de escritores, locutores, actores, audiovisiónado de textos).</p> <p>Recitar, leer en voz alta y grabar textos literarios captando su dimensión estética.</p> <p>Realizar recitales poéticos, improvisaciones y representaciones teatrales.</p>

Cuadro 6.4: Saberes y prácticas para el aprendizaje de la literatura como producción artística.

Aprendizajes	Procedimientos	Actitudes	Prácticas
<p>La literatura como construcción de mundos posibles</p> <p>Los textos literarios se ubican en un universo alterno del que atravesamos cotidianamente, aunque pueden dar cuenta de algunos de sus aspectos.</p> <p>Construyen “mundos posibles” que pueden o no ser verosímiles y que responden a una lógica interna.</p> <p>Crean una ilusión de realidad que permite adentrarse en los mundos ficcionales, pero en las producciones metaficcionales esta se rompe dejando al descubierto el carácter de artificio y de artefacto del texto literario.</p> <p>Las relaciones entre los planos de ficción y realidad son complejas y diversificadas.</p>	<p>Comprender la literatura como una forma de conocimiento distinta de la realidad, pero que puede evocarla.</p> <p>Distinguir los planos de realidad y ficción y saber reconocer al autor y su diferencia con el narrador o yo poético, a las personas y personajes literarios.</p> <p>Reconocer cómo se ubica el narrador con respecto a lo que cuenta, cómo presenta su relato en relación con lo real y cómo invita a posicionarse al lector frente al texto.</p> <p>Iniciarse en el reconocimiento de aspectos metaficcionales: descubrir algunos mecanismos de la ficción y algunas vulneraciones de las reglas literarias.</p> <p>Comenzar a percatarse de la complejidad de las formas de vinculación entre realidad y ficción para ir descubriendo cómo se construyen las reglas de lo real y de lo ficcional en la literatura.</p>	<p>Tener una actitud abierta a entender que los textos literarios no se mueven dentro de los parámetros de “verdad” o “mentira” para reflexionar sobre la complejidad y diversidad de las relaciones establecidas entre ficción y realidad.</p> <p>Ser capaces de aceptar las reglas del juego y de adentrarse en el mundo propuesto en los textos, pero también de indagar en los mecanismos ficcionales, de problematizar los límites entre ficción y realidad y de realizar una lectura distanciada que les permita reconocer las ambigüedades y vulneraciones metaficcionales.</p> <p>Atender a la capacidad de la literatura para mostrar los modos de observar la realidad y las formas en que funciona la ficción.</p>	<p>Identificar textos históricos y textos ficcionales.</p> <p>Trabajar con itinerarios de lectura que aborden las diferentes relaciones entre ficción y realidad establecidas en cada texto (realismo, falsa documentación...).</p> <p>Comparar los modos en que se presenta el relato (como un hecho real, cercano a la realidad, increíble, inventado...) y las maneras en que se invita a posicionarse al lector en relación con los hechos narrados en los textos (mayor o menor credibilidad, duda, asombro...).</p> <p>Desarrollar proyectos de lectura y de escritura en torno a producciones de carácter metaficcional.</p>

Cuadro 6.5: Saberes y prácticas para el aprendizaje de la literatura como construcción de mundos posibles.

Aprendizajes	Procedimientos	Actitudes	Prácticas
<p>La literatura como forma- lización de los modos de representar la experiencia</p> <p>Existen distintos modos histórico-culturales de representar la experiencia humana que se traducen a formas o moldes literarios denominados géneros.</p> <p>Los textos literarios poseen marcas de género o convenciones que permiten agruparlos y reconocerlos.</p> <p>No obstante, en la literatura contemporánea, estos a menudo se vulneran de forma intencional, para provocar ciertos efectos artísticos y construir así nuevos sentidos.</p>	<p>Familiarizarse con las convenciones genéricas: reconocer las marcas de género en las producciones abordadas y activar, en la lectura, las expectativas sobre el texto a leer en función del género y de sus rasgos convencionales – o no –).</p> <p>Reconocer la existencia de estos esquemas, distinguirlos entre sí y saber hallar textos correspondientes a un género determinado.</p> <p>Iniciarse en el descubrimiento de algunas rupturas intencionales de estas convenciones.</p> <p>Utilizar el conocimiento sobre los diversos géneros para hallar formas a partir de las cuales producir textos, ya sea de manera individual o colectiva.</p>	<p>Valorar los géneros como “horizontes de expectativa” para la lectura y como modelos a utilizar para la escritura.</p> <p>Reflexionar sobre la vinculación entre la elección de un género y la expresión de ciertos sentidos.</p> <p>Reflexionar sobre las posibles finalidades que conlleva la ruptura intencional de las convenciones genéricas.</p> <p>Intentar comprender por qué se establecen estas rupturas, superposiciones, trasposos o trasvases de un género a otro.</p>	<p>Leer y comparar textos relativos a un mismo género y textos pertenecientes a géneros o subgéneros diversos.</p> <p>Agrupar las lecturas en función de su género para organizar una biblioteca ambulante, de aula, una muestra o exposición de libros, etc.</p> <p>Activar las expectativas genéricas a partir de ciertos elementos aislados de un libro y confrontarlas con las ideas sobre el género al que pertenece el texto luego de su lectura completa.</p> <p>Discutir sobre la inclusión en uno o varios géneros de textos difíciles de categorizar.</p> <p> Pasar los textos de un género a otro.</p> <p>Desarrollar proyectos de escritura en torno al conocimiento y manejo de un determinado género.</p>

Cuadro 6.6: Saberes y prácticas para el aprendizaje de la literatura como forma de representación.

Aprendizajes	Procedimientos	Actitudes	Prácticas
<p>La literatura como ámbito donde se juegan valores e ideologías</p> <p>Los textos literarios no son espacios neutros, sino cargados de valores.</p> <p>Constituyen un campo atravesado por los dilemas morales de la existencia humana y en su interior y a diversos niveles dan cuenta de ideologías, de formas de mirar el mundo y a las personas.</p> <p>Construyen posiciones ideológicas para su lector.</p> <p>Los lectores pueden plegarse o no a la postura estipulada por el texto leído.</p>	<p>Reconocer y abordar la literatura en su nivel axiológico e ideológico: comenzar a explorar las ideologías, representaciones y juicios de valor presentes a diversos niveles en los textos.</p> <p>Iniciarse en el reconocimiento de las diversas posiciones ideológicas que los textos proponen a sus lectores.</p> <p>Reconocer la implicación ideológica del lector con respecto a lo que se cuenta.</p> <p>Comenzar a diferenciar la posición que se invita al lector a adoptar en un texto de la postura que este asume realmente frente a la lectura.</p> <p>Saber hacer una lectura distanciada a partir de textos en los que aparecen narradores no fiables, manipuladores, etc.</p>	<p>Abrirse a las reflexiones que generan las representaciones y juicios de valor puestos en juego de manera explícita o de forma velada en los textos literarios leídos.</p> <p>Valorar el hecho de que los textos pueden colaborar en la comprensión sobre los modos de pensar y actuar de los seres humanos.</p> <p>Tomar conciencia del propio marco de valoraciones y creencias y tener apertura para matizarlas o ponerlas en cuestión a partir de las lecturas realizadas.</p> <p>Tomar conciencia de que los valores e ideologías presentes en los textos pueden o no coincidir con los sistemas de valoración sostenidos por los lectores y por la sociedad en la que están leyendo.</p> <p>Valorar la importancia de saber realizar una lectura distanciada a la hora de leer los textos presentados por la sociedad.</p>	<p>Llevar a cabo discusiones literarias en torno a las representaciones y valores presentes en los textos.</p> <p>Leer textos que presenten visiones diferentes sobre un tema para luego debatir sobre estas y construir una postura personal, respetando las opiniones ajenas.</p> <p>Atender al modo en que los recursos literarios presentes en los textos pueden favorecer el desarrollo de determinadas opiniones.</p> <p>Comparar distintas versiones de un relato para observar los propósitos generales que puede tener un texto (ejemplarizante, humorístico, de denuncia social, etc.).</p> <p>Reescribir algún aspecto del texto leído reconociendo las diferencias temporales e ideológicas entre el momento de producción y el de recepción del mismo, distanciándose y tomando posiciones diferentes a las que define el texto para el lector.</p>

Cuadro 6.7: Saberes y prácticas para el aprendizaje de la literatura como campo de valores e ideologías.

Aprendizajes	Procedimientos	Actitudes	Prácticas
<p>La literatura como práctica social</p> <p>La literatura es un espacio compartido entre las personas, un lugar de encuentro e intercambio de experiencias de lectura y de construcción de sentidos surgidos en las diversas comunidades interpretativas.</p>	<p>Formar parte de una comunidad interpretativa escolar en la que socializar la literatura a partir de la frecuentación de espacios destinados a lo literario, del encuentro con personas y de la vivencia de experiencias literarias o vinculadas con la literatura.</p> <p>Aprender a discutir sobre las producciones abordadas y sobre las escrituras realizadas.</p>	<p>Abrirse a la vivencia de la literatura como práctica compartida y sentirse parte de la comunidad interpretativa construida en la escuela.</p> <p>Saber compartir los textos y las instancias de lectura literaria y tomar conciencia de que tenemos en común con los demás lectores maneras de leer e interpretar los textos en el seno de una situación histórica y cultural determinada.</p> <p>Disfrutar de las instancias de lectura conjunta y tener curiosidad por conocer nuevos espacios literarios.</p> <p>Valorar el metalenguaje en tanto curso que permite precisar y compartir modos de referirnos a los textos y a muestras experiencias de lectura.</p>	<p>Visitar bibliotecas, muestras artísticas, editoriales, librerías y otros entornos físicos y digitales en los que circulan los textos literarios.</p> <p>Participar en encuentros con autores, ilustradores y mediadores para intercambiar interpretaciones construidas a partir de la lectura.</p> <p>Intervenir en diversas instancias de lectura compartida: discusiones literarias o debates interpretativos, clubes de lectura, proyectos de lectura comunitaria...</p> <p>Desarrollar proyectos de escritura, dramatización y recitación colectiva a través del intercambio de escrituras individuales, la escritura conjunta, las exposiciones poéticas, las representaciones teatrales, etc.</p> <p>Llevar a cabo recomendaciones o reseñas en diversos soportes.</p> <p>Participar en la elaboración de una biblioteca o “textoteca” común y en actividades en las que aflore el recuerdo de lecturas compartidas.</p>
<p>Hay textos compartidos a diversos niveles que nos constituyen como cultura y que configuran una suerte de memoria social que se va legando a las generaciones sucesivas.</p>	<p>Reconocer la existencia de textos compartidos culturalmente e ir incorporándolos al bagaje de lecturas para construir, a lo largo de los diferentes ciclos, una red de referentes comunes que posibilite la emergencia de recuerdos y relaciones comunes de historia de lecturas conjuntas, de modos de leer colectivos.</p>	<p>Tomar conciencia de la existencia de referentes culturales comunes y sentirse integrados en el tejido social y cultural a partir de la literatura.</p>	
<p>Existe un vocabulario específico para referirse a los diversos aspectos de los textos que permite a los lectores analizar e intercambiar perspectivas sobre su lectura e ir precisando ciertos aspectos del funcionamiento literario.</p>	<p>Conocer, utilizar e ir incorporando progresivamente un metalenguaje literario y visual cada vez más amplio que les permita hablar sobre los libros, precisar y poner en común las lecturas.</p>		

Cuadro 6.8: Saberes y prácticas para el aprendizaje de la literatura como práctica social.

Aprendizajes	Procedimientos	Actitudes	Prácticas
<p>La literatura como diálogo entre textos literarios y culturales</p> <p>Los textos no constituyen producciones aisladas entre sí, sino eslabones en una cadena: se responden y transforman mutuamente y establecen conexiones de diferente tipo.</p> <p>La literatura establece vinculaciones con otros campos del arte y de la cultura (pintura, cine, historia, religión...) a partir de la utilización de ciertos motivos, símbolos, estereotipos, etc.</p> <p>Los lectores pueden construir itinerarios de lectura que posibiliten ir y volver de un texto a otro a partir de diversos criterios de agrupación.</p> <p>Cada autor, ilustrador o la dupla de autor e ilustrador que trabajan a menudo juntos posee un universo y un estilo particular, que puede rastreadse a lo largo de su obra.</p>	<p>Identificar las alusiones explícitas e implícitas que realizan los textos leídos y saber poner en juego la red de referentes culturales en sus propias lecturas o escrituras.</p> <p>Establecer conexiones de diverso tipo entre los textos reconociendo los aspectos comunes y divergentes entre estos (tema, género, personajes, motivos, símbolos, estereotipos, etc.).</p> <p>Construir itinerarios de lectura a partir del reconocimiento de adaptaciones de diverso tipo que experimentan los textos a lo largo del tiempo, de los diversos destinatarios, de los lugares o espacios en los que surgen o a los que se dirigen, etc. y de los modos que se adoptan (parodia, ironía, homenaje...)</p> <p>Comprender que los autores tienen un estilo por el cual pueden ser reconocidos por los lectores e identificar los rasgos de estilo de un autor, ilustrador o de una dupla de autor e ilustrador que realiza colaboraciones a menudo.</p>	<p>Valorar el espacio literario y cultural como un campo polifónico, como un lugar de diálogo entre textos.</p> <p>Tomar conciencia de las dimensiones y complejidad de la trama cultural y reflexionar sobre los sentidos que conlleva el uso de determinados motivos culturales.</p> <p>Valorar un texto en sí mismo y en relación con otros ya leídos.</p> <p>Reflexionar no solo sobre los cambios dados entre los textos, sino sobre los diversos planos o niveles en los que se producen estas transformaciones y sobre las razones que llevan a realizarlas.</p> <p>Valorar la capacidad de los lectores de construir redes de relación entre los textos.</p> <p>Tomar conciencia del universo que aborda un autor en sus obras, de los elementos que ponen en juego, defienden o cuestionan sus textos.</p>	<p>Desarrollar proyectos de lectura en red a partir de un texto clásico y de sus adaptaciones, transmisiones, etc., con el fin de observar las modificaciones producidas de uno a otro texto y el sentido que pueden tener estas (actualización, cambio de destinatario, necesidad de condensación...).</p> <p>Comparar diferentes versiones de un mismo relato a partir de tareas de lectura individual o grupal o de discusión colectiva.</p> <p>Realizar selecciones de textos que integren posibles redes de lectura a partir de criterios diversos.</p> <p>Realizar muestras o exposiciones sobre los itinerarios construidos en torno a un autor, a un ilustrador, a una dupla de autor-ilustrador, a un personaje, género o a vinculaciones entre géneros (lírica y canción, cuentos o novelas y films, teatro y series televisivas...), a usos de un determinado recurso o procedimiento de escritura, etc.</p>

Cuadro 6.9: Saberes y prácticas para el aprendizaje de la literatura como diálogo entre textos.

Aprendizajes	Procedimientos	Actitudes	Prácticas
<p>La literatura como actividad que pone en juego un proceso interpretativo</p> <p>Las prácticas literarias constituyen actividades que ponen en juego un proceso interpretativo.</p> <p>La tarea de lectura conlleva la apropiación y puesta en práctica de estrategias lectoras y supone la construcción de un sentido global de lo que estamos leyendo.</p> <p>El texto literario es polisémico: da lugar a diversidad de interpretaciones y puede ofrecer distintos niveles de sentido. Estos, sin embargo, han de ser argumentados a partir del texto leído, han de volver a este para ir afinándose y matizándose en ese camino.</p> <p>La tarea de lectura supone el reconocimiento y asunción de una postura interpretativa por parte de los sujetos.</p>	<p>Apropiarse, utilizar e ir profundizando en las estrategias lectoras (anticipación, inferencia, verificación, síntesis, relectura, etc.) a partir de textos complejos y variados que propongan retos de lectura.</p> <p>Aceptar la singularidad de toda lectura literaria, reconocer las dificultades surgidas en la lectura y la diversidad de interpretaciones que pueden tener los textos en tanto espacios polisémicos.</p> <p>Construir y argumentar sobre el sentido global elaborado a partir de la transacción establecida entre el texto y los lectores en un contexto específico.</p>	<p>Valorar la importancia de la apropiación, puesta en práctica y desarrollo progresivo de las estrategias lectoras.</p> <p>Tomar conciencia de la singularidad de los textos y de las dificultades surgidas en el proceso de lectura.</p> <p>Reflexionar sobre el hecho de que no existe un sentido único para la lectura sino que un mismo texto puede dar lugar a diversidad de interpretaciones y puede ofrecer múltiples niveles de sentido.</p> <p>Asumir una actitud abierta, inquieta, que les permita reconocerse como lectores y los incite a querer comprender su entorno, los textos que los rodean.</p>	<p>Leer imágenes fijas o producciones audiovisuales desde los primeros ciclos.</p> <p>Participar en instancias de lectura guiada.</p> <p>Realizar debates, discusiones, talleres de lectura y otros tipos de intercambios para socializar las distintas interpretaciones.</p> <p>Llevar a cabo escrituras de trabajo y comparaciones de las sucesivas escrituras.</p> <p>Trabajar con textos breves o fragmentos que pongan en juego problemas de comprensión.</p> <p>Escribir reseñas y comentarios sobre las lecturas.</p> <p>Utilizar otros recursos (plásticos, musicales, teatrales...) para expresar la interpretación construida sobre un texto o parte de un texto leído.</p>

Cuadro 6.10: Saberes y prácticas para el aprendizaje de la literatura como actividad interpretativa.

6.3. Conclusiones de la vinculación y propuesta

El recorrido llevado a cabo en el presente capítulo nos ha permitido, en una primera instancia, establecer vinculaciones entre el ámbito perteneciente a la didáctica de la literatura y el plano correspondiente al campo curricular, con el fin de señalar cuáles de los aportes realizados por los estudios didácticos en relación con la literatura son retomados por los diseños educativos escogidos para analizar.

La puesta en relación realizada en torno a las dimensiones literarias delineadas en la primera parte de la investigación (Cap. 4, Apartado 4.7) arroja resultados que señalan que los saberes relativos a las facetas afectiva, sociocultural y cognitiva parecen ser los más presentes en los currículos estudiados, a diferencia de las dimensiones ética y estética, a las que se otorga en general una menor relevancia en los diseños analizados.

Descubrimos así que entre los fines del aprendizaje literario compartidos por los programas se hallan la formación de hábitos lectores, el conocimiento patrimonial de la literatura y el desarrollo de las competencias relativas a la interpretación textual.

En la mayoría de los programas los lectores son considerados el eje o núcleo en torno al cual gira el proceso de aprendizaje literario y la lectura directa de los textos constituye uno de los dispositivos considerados más adecuados a la hora de promover la familiarización de los niños con los textos literarios.

Otras prácticas que parecen comunes a los programas son la recitación poética, la lectura compartida –con un importante rol otorgado a las discusiones literarias– y la escritura creativa y, desde la mayor parte de los *curricula* se subraya asimismo la necesaria interrelación entre las actividades desarrolladas en el área.

En relación con el corpus, aparece con fuerza en los programas seleccionados la literatura infantil y juvenil –en especial los cuentos tradicionales y sus reescrituras y adaptaciones contemporáneas–, considerada como un campo apropiado para iniciar a los niños en los caminos de la interpretación, junto con las producciones de carácter multimodal que conducen hacia una concepción más amplia de lo que significa leer y de

lo que se concibe como texto.

La narración y en segundo lugar la poesía constituyen los géneros más abordados, mientras que los textos teatrales no adquieren en términos generales tanta relevancia en las programaciones curriculares. Otros textos como el cómic o el álbum tampoco parecen tener una presencia importante en los diseños, pese al reconocimiento otorgado por la didáctica como textos que pueden colaborar en el progreso de la competencia literaria.

Entre los saberes cuya presencia es minoritaria en los programas encontramos los aspectos relativos a la materialidad de las producciones literarias; al circuito de producción, distribución y recepción en los que se mueven las mismas; al metalenguaje utilizado para conversar sobre los libros; a la diferenciación entre los planos de ficción y realidad y a las relaciones que se dan entre ambos; a la vinculación entre los textos o entre diversos aspectos de estos más allá de las conexiones autoriales o temáticas –que son las más resaltadas por los diseños– y a la consideración y trabajo con los textos literarios como construcciones de carácter estético atravesadas, como toda producción artística, por cuestiones relativas a las representaciones y juicios de valor de las personas y sociedades a través de los distintos tiempos y culturas.

El análisis llevado a cabo manifiesta así la falta de consenso de las administraciones educativas seleccionadas en relación con los puntos señalados en el párrafo anterior: solo dos currículos –el de *Francés, lengua de enseñanza* de Quebec y especialmente el programa galo de 2002– parecen hallarse más cercanos al discurso de la didáctica al presentar una mayor cantidad de aspectos planteados por esta última para la educación literaria.

Esta observación nos ha conducido a desarrollar, en la segunda parte del capítulo, los saberes en torno a los cuales conviene que pivote la educación literaria, aprendizajes que permitirán a los niños conocer, experimentar y poner en relación las diversas facetas de la literatura para poder reconocerse como lectores plenos.

La escuela primaria habría de ofrecer entonces a los niños múltiples entradas y experiencias en relación con la literatura con el fin de que estos pudieran comprender que se trata de un fenómeno complejo que subsume:

- la relación particular de los textos con cada uno de los lectores, con su bagaje de conocimientos y vivencias, y la capacidad de contribuir en la construcción identitaria;
- la condición de los textos como objetos materiales y como productos de consumo cultural sujetos a las leyes del mercado;
- la inserción de los textos en el sistema de producción y circulación literario, lo que lleva a los estudiantes a entender que estos son realizados por personas (no solo por el autor sino por todo un conjunto que incluye ilustradores, traductores, adaptadores, editores, directores de arte, impresores, etc.) y distribuidos por ciertos canales a través de los cuales el lector puede ponerse en contacto con estos;
- la consideración de los textos literarios como producciones artísticas realizadas a través de distintos lenguajes (escrito, imagen, multimodal...);
- la observación de cómo esas producciones pueden construir en su interior universos posibles a partir de ciertos aspectos del mundo real, el aprendizaje de la distinción entre los planos de ficción y realidad y el reconocimiento de los juegos y vínculos entre uno y otro;
- las miradas socio-históricas sobre la experiencia humana que se concretan en determinadas formas, en determinados moldes a los que denominamos géneros literarios, de modo que los estudiantes puedan distinguir, leer y llevar a cabo textos correspondientes a estas diversas formas e iniciarse en el reconocimiento de las rupturas e hibridaciones genéricas;
- la puesta en juego de valores, ideologías, estereotipos, creencias, formas de pensar y representaciones sobre los seres humanos y sobre determinados aspectos de la sociedad;
- la construcción de referentes culturales colectivos¹⁴ y de comuni-

¹⁴En relación con este punto, resulta importante mostrar a los niños que hay textos que compartimos como sociedad y que constituyen una suerte de legado, aunque parece necesaria una reflexión y un acuerdo sobre los textos a integrar en el canon escolar, de manera de ofrecer a los estudiantes un panorama amplio y diversificado de lecturas.

dades interpretativas en tanto espacios de encuentro e intercambio de experiencias lectoras y de construcción de significados compartidos. En este intercambio resulta importante que los niños puedan ir apropiándose paulatinamente de un metalenguaje que les permita ir precisando las maneras de referirse a los textos y a los modos de funcionamiento literario;

- la vinculación de las producciones literarias y culturales entre sí, pues los textos están tejidos a partir del diálogo establecido entre ellos y constituyen eslabones que van enlazándose en la cadena discursiva. En este sentido, parece relevante que la escuela permita a los niños descubrir cómo una lectura puede llevar a otra no solo a partir del tema, sino también del género, de los procedimientos de escritura, de los autores e ilustradores que lo firman o a los que se hace referencia en el texto, de los símbolos o estereotipos que se ponen en juego, etc.
- el trabajo interpretativo de los lectores, tarea que incluye la apropiación y desarrollo progresivo de las estrategias de lectura y la consideración de las producciones literarias no como espacios unívocos sino como ámbitos que dan lugar a múltiples niveles de sentido y que invitan a los niños a asumir una actitud de lectores, de constructores de sentidos.

Consideramos que el hecho de ofrecer a los niños experiencias que les permitan conocer y tener en cuenta la existencia de estas diversas dimensiones posibilita la construcción de una mirada más global sobre los textos en particular y sobre la literatura en general, una mirada que la hace salir del ámbito escolar, traspasar los límites del aula para participar de las vivencias literarias en la vida cotidiana y en la sociedad.

Así, compartir la experiencia de la literatura a partir de estos diversos planos puede dar a los niños las claves, las llaves para entrar en el espacio literario y para que puedan ser ellos quienes más allá de la escuela puedan abrir las puertas, escoger los caminos que quieren transitar allí, por dónde quieren ir y cómo; en definitiva, para que sean ellos quienes construyan y habiten su propio espacio vital y literario.

Capítulo 7

Conclusiones

La literatura tiene un margen, una latitud tan grande que permite, e incluso reclama –por lo menos para mí– una dimensión lúdica que la convierte en un gran juego.

Julio Cortázar (1993, p. 24)

EN un mundo como el nuestro, donde gracias a Internet y a los diversos medios podemos tener acceso a infinidad de saberes, se hace cada vez más difícil pero también más necesario decidir cuáles son los que consideramos significativos para la educación literaria de los niños. Ese ha sido el desafío que nos hemos planteado en este trabajo: intentar responder al interrogante sobre qué sería conveniente que los alumnos conocieran acerca de la literatura hacia el final de la escolarización primaria y cuáles podrían ser los aprendizajes y las prácticas que los lleven a disfrutar y a seguir en búsqueda de los textos literarios más allá de la escuela.

Para ello revisamos en la primera parte de la investigación (Cap. 4) el discurso sostenido por la didáctica de la literatura en las últimas décadas con el objetivo de recoger las principales líneas de avance que presenta.

En la segunda parte del trabajo (Cap. 5) realizamos un análisis contrastivo de siete currículos correspondientes al plano internacional con el fin de observar los saberes y prácticas literarias prescritos por cada uno de estos, de presentar los estilos educativos que parecen caracterizar los distintos diseños y de señalar los aspectos comunes entre ellos en relación con la enseñanza de la literatura.

Por último, en la tercera parte del trabajo (Cap. 6) nos propusimos vincular las aportaciones llevadas a cabo por la didáctica de la literatura y las prescripciones realizadas por las diversas administraciones educativas con el objeto de elaborar a partir de allí una propuesta sobre los aprendizajes y las prácticas que podrían colaborar en la formación y desarrollo de la competencia literaria de los niños.

Este es, a grandes rasgos, el recorrido llevado a cabo en la investigación. Realizamos en las líneas siguientes una síntesis de cada uno de los puntos señalados en el camino, con el fin de responder a las preguntas planteadas al inicio del trabajo.

7.1. ¿Qué líneas de avance en el aprendizaje literario propone la didáctica de la literatura?

Consideramos que una de las aportaciones de la investigación al campo de la didáctica de la literatura consiste en la propuesta de organización de lo dicho de manera recurrente en este ámbito.

Ordenar los aportes realizados por los trabajos pertenecientes al campo de la didáctica nos ha conducido a establecer cinco aspectos o dimensiones de la literatura que no pueden ser soslayados por la institución escolar:

- en primer lugar, la *dimensión afectiva*, que plantea el reconocimiento de las prácticas literarias como actividades relevantes en la vida personal de los niños y el desarrollo de sus hábitos de lectura;
- en segundo lugar, la *dimensión sociocultural*, que entiende la literatura como una actividad no solo de carácter individual sino también social y a partir de la cual podemos construir referentes culturales comunes;
- en tercer lugar, la *dimensión cognitiva*, que nos permite comprender las prácticas literarias como procesos interpretativos donde los lectores asumen un rol activo, de constructores de sentidos;

- en cuarto lugar, la *dimensión ético-filosófica*, la cual permite reflexionar sobre la literatura como discurso en el que se manifiestan representaciones y juicios de valor presentes en la sociedad;
- en quinto lugar, la *dimensión estético-lingüística*, que subraya la importancia del disfrute y del juego con los aspectos materiales del lenguaje y la consideración de la literatura como una praxis artística.

Estas cinco facetas de la literatura son señaladas por la didáctica para el aprendizaje literario aunque, como veremos a continuación, no todas ellas son abordadas de manera equitativa en los programas estudiados.

7.2. ¿Qué legislan las administraciones educativas sobre la enseñanza de la literatura en el último ciclo de la escuela primaria?

Una segunda aportación del trabajo, en este caso de índole metodológica, podría ser la pauta de análisis elaborada para realizar el estudio comparativo de los diseños curriculares seleccionados. Este instrumento nos ha permitido describir y contrastar los diferentes programas a partir de las variables construidas y nos ha posibilitado el establecimiento de un panorama general acerca de los diversos niveles de prescripción y concreción de los currículos, de los estilos o corrientes educativas a las que parecen adscribirse los distintos diseños de acuerdo con los conocimientos literarios predominantes en cada uno y de las tendencias que parecen ser comunes a la mayor parte de los programas.

En cuanto al primer punto, esto es, aquel referido al nivel de prescripción y concreción de los diseños, el estudio contrastivo de los documentos curriculares nos ha permitido establecer un ordenamiento de los programas en el que el currículo hispánico aparece en primer lugar dada su mayor apertura y su poca precisión y concreción en relación con los aprendizajes, los textos a leer o las prácticas literarias a desarrollar, mientras que los diseños pertenecientes a la administración catalana y a

las regiones anglófonas (el *National Curriculum* inglés y el programa de *ELA* en Quebec) se ubican en un sitio intermedio pues, aunque no establecen prescripciones relativas al corpus, realizan orientaciones sobre los saberes y actividades que colaboran en el progreso de las competencias literarias de los lectores. Los programas correspondientes a las regiones francófonas (tanto los documentos galos de 2002 como los de *Francés, lengua de enseñanza* de Quebec) aparecen en el análisis como los más prescriptivos y concretos del corpus estudiado en la medida en que presentan con mayor detalle los conocimientos literarios, las actividades a realizar y los criterios para seleccionar las lecturas literarias en los diferentes ciclos del nivel primario. De estos últimos, el programa francés de 2002 es el que realiza mayores especificaciones sobre el trabajo literario, al que concibe como una labor continua de enfrentamiento con las complejidades particulares de los textos y como un proceso de construcción de una actitud interpretativa que permita a los estudiantes comprender lo que los rodea.

Con respecto a los estilos o corrientes educativas, a partir del análisis podemos señalar en líneas generales tres direcciones principales adoptadas por los programas. Así, si bien las facetas personal, cognitiva y cultural de la literatura están presentes en mayor o en menor medida en la mayor parte de los *currícula*, los documentos españoles y catalanes subrayan más que nada la importancia del desarrollo de los hábitos lectores; los currículos correspondientes a las regiones anglófonas hacen hincapié en la relevancia de las prácticas interpretativas, mientras que las regiones de la francofonía enfatizan en el establecimiento de una cultura escolar a partir de la apropiación por parte de los niños de referentes culturales compartidos.

Entre las tendencias que parecen comunes a la mayoría de los programas hallamos:

- la concesión de un espacio particular destinado a la literatura, a la que se otorga un lugar específico dentro de los programas españoles, catalanes, de Francia de 2002 o de *Francés* de Quebec, o un apartado incluido en el de la lectura en el caso del currículo inglés y de los diseños galos de 2008;
- la falta de conceptualización de la literatura, excepto en los programas franceses de 2002, en los que sí se explicita claramente esta noción;

- la ubicación de la competencia literaria en el cruce de las competencias comunicativas y culturales, lo que confirma los hallazgos realizados por Pieper et al. (2007);
- los fines de la enseñanza literaria que hacen referencia a los tres campos ya señalados: el desarrollo de la dimensión afectiva de la literatura, el progreso en las competencias interpretativas y de producción textual de los niños y la apropiación por parte de estos de un patrimonio literario y cultural compartido;
- un corpus que se caracteriza en general por la prevalencia otorgada a la literatura infantil y juvenil, especialmente a las producciones narrativas y de carácter poético, aunque integra también otras producciones artísticas y culturales de distinto tipo y en diferentes soportes, lo que conduce hacia una mayor amplitud en el concepto de texto. Observamos, sin embargo, que los textos literarios se clasifican en muchos casos desde una perspectiva comunicativo-funcional o de acuerdo con categorías que responden a criterios de agrupación confusos y que llevan hacia un relativismo en el que parece dejarse a un lado la dimensión artística de los textos literarios;
- los tipos de acercamiento que giran en líneas generales en torno a la lectura directa de una amplia variedad de producciones literarias, en torno a la escritura creativa y a actividades de audición y recitado de textos literarios, aunque en los programas catalanes y de *Francés* de Quebec, así como en los diseños galos de 2002, se otorga importancia también a las prácticas mediante las que puede socializarse la literatura y, en los dos últimos, se enfatiza asimismo en la puesta en juego de lecturas en red.

El panorama construido a partir de los tres aspectos señalados – los niveles de prescripción y concreción de los aprendizajes, lecturas y prácticas literarias, las corrientes educativas predominantes y las líneas que parecen comunes a los diversos programas– evidencia las principales orientaciones que presentan los programas analizados en relación con la enseñanza de la literatura, directrices que son puestas en relación con los aportes realizados por el discurso de la didáctica en la tercera parte de la investigación.

7.3. ¿Cómo se vincula el discurso didáctico y el curricular sobre los aprendizajes y prácticas susceptibles de hacer progresar los saberes literarios de los niños?

En la tercera parte del trabajo nos propusimos relacionar el discurso correspondiente al ámbito de la didáctica de la literatura con el de los currículos estudiados, con el objeto de señalar qué aspectos del primero son visibles en el segundo y qué elementos no parecen haber ingresado de manera generalizada en los programas seleccionados.

Para realizar esta vinculación recurrimos a las categorías propuestas en la primera parte (Cap. 4, Apartado 4.7), con el fin de señalar cuáles de ellas aparecían con más fuerza en los documentos curriculares analizados. Esto nos condujo a observar que las dimensiones afectiva, sociocultural e interpretativa o cognitiva de la literatura son las que emergen de manera recurrente en los diseños, en tanto los aspectos éticos y estéticos de los textos literarios reciben una atención mucho menor por parte de los programas.

En términos generales, entre los aportes de la didáctica que parecen haber sido retomados por las administraciones educativas encontramos:

- la lectura directa de las producciones literarias por parte de los alumnos con el fin de familiarizarlos con la literatura;
- la consideración de los lectores como ejes de las prácticas educativas y de las actividades de lectura literaria;
- la promoción del hábito lector, el desarrollo de las competencias interpretativas y la apropiación de un patrimonio literario variado entre los propósitos considerados más relevantes para el aprendizaje de la literatura;
- la estrecha vinculación de las tareas de lectura y de escritura entre sí y la consideración de actividades tales como la audición, la recitación, la lectura personal y compartida (en la que se subraya el

rol de la discusión interpretativa) y la escritura literaria entre las prácticas que colaboran en el progreso de las competencias literarias;

- la incorporación de la literatura para niños y jóvenes (en especial de las narraciones tradicionales y de sus adaptaciones contemporáneas) como material de gran potencialidad para el aprendizaje de la literatura y la inclusión en el corpus de producciones multimodales que conducen a extender las nociones de “lectura” y de “texto”.

En cambio, entre los aportes de la didáctica que aparecen en menor grado en los documentos curriculares podemos señalar los saberes referidos a:

- los aspectos materiales de las producciones literarias;
- las personas y los procesos de producción y circulación de los textos literarios en la sociedad;
- el metalenguaje visual y literario, que ofrece a los niños mayor precisión en sus intervenciones;
- la puesta en juego de textos tales como los dramáticos, el cómic o el álbum, pese a que la didáctica ha señalado en múltiples instancias la potencialidad de estos textos en el progreso de la competencia interpretativa;
- la vinculación de los textos a partir de conexiones distintas de las autoriales y temáticas;
- los aspectos éticos y estéticos de la literatura de manera que pueda ser concebida por los niños como un espacio lúdico y de reflexión sobre los estereotipos y valores representados en los textos.

El cruce de los campos didáctico y curricular ha permitido asimismo descubrir que el reconocimiento de los planos de realidad y ficción, si bien constituye uno de los principales ámbitos de interés de los niños (Cfr. Cuesta, 2011; Fittipaldi, 2008; Poslaniec, 2008) y uno de los objetos estudiados por la teoría literaria y por la teoría del arte, no parece

ser abordado de forma generalizada ni en los estudios didácticos seleccionados ni en los programas escogidos para el análisis. Por consiguiente, parece desprenderse de este hallazgo la necesidad de realizar investigaciones posteriores que conduzcan a vincular ambos discursos (el de la teoría y el de la praxis) con el fin de organizar los aspectos específicos relativos al aprendizaje de las diferencias y relaciones entre las esferas de ficción y realidad.

Como hemos planteado, los saberes relativos a la distinción de los planos de realidad y ficción así como los conocimientos incluidos en el listado último no son compartidos por la mayoría de los programas, pero sí que están presentes en los documentos galos de 2002, los cuales –junto con los de *Francés, lengua de enseñanza* de Quebec– parecen ser los más próximos al discurso de la didáctica de la literatura, y especialmente de la didáctica francófona, pues parecen estar inspirados en los trabajos de Tauveron y de su grupo de investigación (1999, 2001, 2002), y agrupan en mayor medida las aportaciones ofrecidas desde el campo de la investigación.

7.4. Las dimensiones literarias: nuestra propuesta

La propuesta de las dimensiones literarias y la sistematización de los saberes y de las prácticas vinculados con cada una de ellas constituyen otras de las principales aportaciones realizadas por esta investigación al campo de la didáctica. Se intenta ofrecer así un panorama general, una foto de familia, un mapa de ruta de los diversos aspectos que conforman la competencia literaria, de modo que docentes y alumnos tengan claridad sobre la existencia de los diversos puntos o lugares en los que pueden ir deteniéndose a lo largo del recorrido escolar para procurar atender a cada uno de estos y alcanzar así una mirada más amplia sobre la literatura.

Este mapa se encarga de mostrar los mojones presentes en el camino, pero deja abierto el campo para ir organizando, completando y profundizando –en investigaciones posteriores– los saberes y prácticas correspondientes a cada uno de los espacios señalados, y para analizar en trabajos futuros hasta dónde es posible llegar en cada ciclo escolar en relación

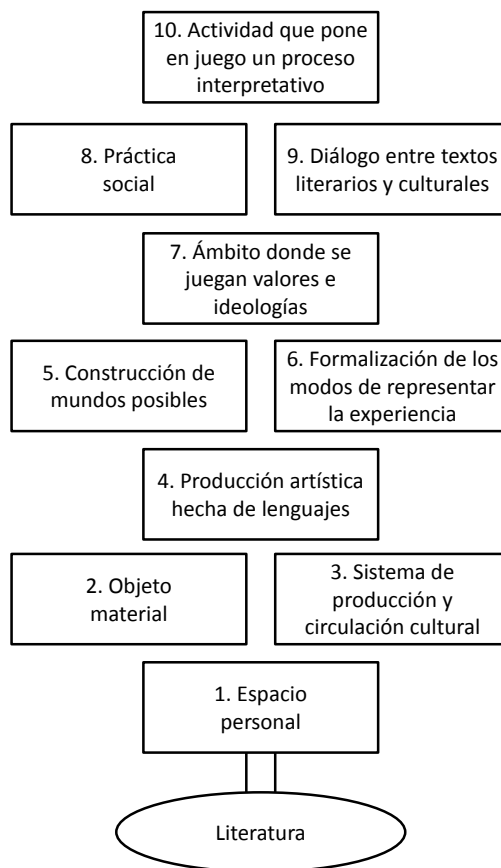


Figura 7.1: Educación literaria como rayuela.

con cada una de las dimensiones generales establecidas para la educación literaria.

Cabe aclarar, sin embargo, que no concebimos el itinerario a realizar como un trayecto lineal, sino como un sistema de carácter modular y recursivo en el que los estudiantes pueden ir y volver sobre los diversos aspectos literarios, pueden saltar de uno a otro o abordar más de uno al mismo tiempo, como sucede en el juego de la rayuela. Es por ello que elegimos esta figura para representar de manera gráfica la propuesta (Véase Figura 7.1).

Así, la imagen de la rayuela, con su recorrido continuo pero al mismo

tiempo no lineal, nos ayuda a entender que también en la educación literaria podemos transitar rutas diversas, volver sobre nuestros pasos para profundizar en un saber ya abordado, animarnos a hacer distintos saltos o movimientos, paradas más o menos largas en diferentes lugares pero teniendo en común un horizonte de aprendizajes a ser construidos. La elección de esta analogía se halla además, en su globalidad, preñada de dos ideas que consideramos claves para pensar la educación literaria: las ideas de camino y de juego.

Como en el camino, en la educación literaria los aprendizajes no se dan de una vez y para siempre –o solo a partir de secundaria (Cfr.2005a, 2006), – sino que se va avanzando poco a poco ya que se van construyendo y reconstruyendo de manera gradual. El camino asimismo comienza en algún punto y nos lleva hacia algún sitio y es importante que tengamos conciencia de dónde partimos y hacia adónde queremos llegar y que vayamos reconociendo la ruta y los pasos ya dados en el trayecto recorrido. Y esa ruta, esos paisajes, ha de andarlos cada individuo: a veces siguiendo su propio ritmo o el de otros, con temporalidades variadas –paradas, retrocesos, avances más o menos rápidos–, a veces solo, acompañado o recibiendo la guía de alguien más experto, pero asumiendo en todo momento la autonomía, la responsabilidad personal de saber que el camino ha de recorrerlo cada uno.

Como en el juego, en la educación literaria se hace necesario no perder de vista lo lúdico que ha de tener la empresa, la capacidad de asombro, de descubrimiento, de experimentación que proporcionan los textos y las prácticas literarias como fuentes inagotables de experiencias en esa “tercera zona” de la que habla Winnicott (1986). Y se ha de recuperar también la creatividad, de manera que los niños se sientan capaces de mover piezas, en este caso del lenguaje, se sientan capaces de manipular las palabras y de combinarlas entre sí y con la propia experiencia para que digan cosas nuevas.

Como sabemos, ambas son tareas tanto personales como sociales, en la medida en que implican a los sujetos en su individualidad apelando a su compromiso personal, pero también los invitan a disfrutar en compañía, a encontrarse con los otros, a recibir ayudas y guías y a aprender a desenvolverse de acuerdo con roles diversos, ofreciéndoles así alternativas para mirar y pensar el mundo de maneras distintas.

Y ambas constituyen una aventura que parte del desafío inicial y que pone en juego la valentía y la constancia para seguir adelante: la aventura de iniciar un camino, de entrar en un juego que es, al mismo tiempo, personal y colectivo, cognitivo y afectivo, en definitiva, una empresa cultural que permite a cada niño incluirse en la trama, tejer sus propios hilos en ese inmenso tapiz que constituye o configura la cultura humana.

Pero para ello es importante que los niños asuman su condición de lectores, de constructores y productores de sentido, y comprendan la interpretación como un proceso complejo en el que se ponen en juego de manera interrelacionada las múltiples facetas del hecho literario. En este sentido, ofrecer desde la escuela la oportunidad de experimentar las distintas dimensiones de la literatura posibilita la construcción de una respuesta a los textos que nazca de una mirada más global sobre el fenómeno literario.

Así, aunque sabemos que no alcanza con precisar contenidos y tareas para que la enseñanza literaria sea plena, pues no existen “recetas” y hay en realidad factores históricos, políticos, sociales, económicos y de todo tipo que inciden en la situación por la que atraviesa el campo educativo en general y el literario en particular, consideramos que tener más claro el marco a construir en relación con el discurso literario en la escuela, saber cuáles parecen ser los conocimientos y prácticas que podrían colaborar para que los niños sigan siendo lectores más allá de la escuela –cada uno de acuerdo con su historia y con su particular contexto– puede constituir un primer paso en el desarrollo de una educación literaria pensada, sostenida y reforzada entre todos.

Referencias

- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente. *Revista Educere*, 9(030), 329-332.
- Alcoverro, C. (1993). *Llegir per escriure. Escriure per llegir. Tallers literaris a l'ensenyament secundari*. Barcelona: Barcanova.
- Alexander, R. (2001). *Culture & Pedagogy. International Comparisons in Primary Education*. Massachusetts: Blackwell.
- Alvarado, M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En: M. Alvarado (Ed.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (p. 13-51). Buenos Aires: FLACSO Manantial.
- Alvermann, D. E., Dillon, D. R. y O'Brien, D. G. (1998). *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Madrid: Visor. 1° ed.: *Using discussion to promote reading comprehension*. Newark: International Reading Association (IRA), 1990.
- Amado, E. R. (2001). Hacia una didáctica social: la formación de lector. En: *V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (p. 1-6). San Salvador de Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy.
- Amado, E. R. (2003). Volver a leer. En: *Primer Seminario Nacional para mediadores de lectura*. Buenos Aires: Secretaría de Educación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Amossy, R. y Pierrot, A. H. (2001). *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba. 1° ed.: *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*. Paris: Nathan Université, 1997.
- Anagnostopoulou, D. (2007). Littérature et école: contraires qui s'attirent ou semblables qui se repoussent? En: J.-L. Dufays (Ed.), *Enseig-*

- ner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation* (p. 171-177). Louvain-la-Neuve: UCL, Presses Universitaires de Louvain.
- Antúnez, S. (1992). *Del proyecto educativo a la programación de aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Barcelona: Graó.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Torrejón de Ardoz: Akal. 1º ed.: *Ideology and curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul, 1979.
- Àrea de Biblioteques. Servei de Cooperació Bibliotecària. (2007). *Imaginació. Bibliografia selectiva per a la biblioteca escolar d'educació infantil i primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació.
- Aristóteles. (2009). *Poética*. Buenos Aires: Colihue.
- Arizpe, E. (2010). 'This book is about books': Literacy, culture and metaliterary awareness. *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum. Parapara Clave*(4), 162-175.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica. 1º ed.: *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. London: Routledge Falmer, 2003.
- Arizpe, E., Styles, M., Cowan, K., Mallouri, L. y Wolpert, M. A. (2008). The Voices behind the Pictures: Children Responding to Postmodern Picturebooks. En: L. Sipe y S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern Picturebooks: Play, Parody and Self-Referentiality* (p. 207-222). London: Routledge.
- Audigier, F. (2008). Pour une approche comparée de l'éducation à la citoyenneté dans quelques curriculums européens. En: F. Audigier y N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (p. 163-185). Bruxelles: De Boeck.
- Audigier, F., Crahay, M. y Dolz, J. (Eds.). (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles: De Boeck.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas. 1º ed.: *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- Bajour, C. y Carranza, M. (2003). El libro álbum en Argentina. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*(107). Documento en línea.

- Bajtin, M. (1988). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*. Madrid: Alianza. 1º ed.: *Tvorchestvo Fransua Rable*. Moscow: Khudozhestvennii literatura, 1965.
- Bajtin, M. (1997). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI. 1º ed.: *Éstetika slovesnogo tvorchestva*. Moscow: Iskusstvo, 1979.
- Barthes, R. (1969). Estructuralismo y Semiología. En: P. Daix (Ed.), *Claves del estructuralismo* (p. 83-94). Buenos Aires: Calden.
- Barthes, R. (1985). Introducció a l'anàlisi estructural del relat. En: E. Sullà (Ed.), *Poètica de la narració* (p. 67-106). Barcelona: Empúries.
- Bas, E. (2007). La educación, la teoría crítica y la escuela. En: S. Kemmis, P. Cole y D. Suggett (Eds.), *Hacia una escuela socialmente crítica: orientaciones para el currículo y la transición* (p. 13-31). Valencia: Nau Llibres.
- Batalla, P. y Segarra, M. (2003). Lectura i llengua a primària: com formar lectors. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*(31), 33-40.
- Bayard, P. (2008). *Cómo hablar de los libros que no se han leído*. Barcelona: Anagrama. 1º ed.: *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2007.
- Bednall, J., Cranston, L. y Bearne, E. (2008). The most wonderful adventure... going beyond the literal. *English Four to Eleven*(32), 19-26.
- Benton, M. y Fox, G. (1992). *Teaching Literature. Nine to Fourteen*. Oxford: Oxford University Press. 1º ed.: Oxford: Oxford University Press, 1985.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions* (3). London: Routledge and Kegan Paul.
- Bertoni del Guercio, G. (1992). L'ensenyament del text literari. En: T. Colomer (Ed.), *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària* (p. 87-104). Barcelona: Barcanova.
- Bishop, M.-F. (2007). Portraits de lecteurs à l'école primaire française dans la seconde partie du XXe s. En: J.-L. Dufays (Ed.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire?* (p. 17-26). Louvain-la-Neuve: UCL, Presses Universitaires de Louvain.

- Bishop, M.-F. (2009). Le grand absent de l'école primaire? En: M. Butlen y V. Houdart-Merot (Eds.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui* (p. 73-92). Amiens: Encrage, Université Cergy-Pontoise, Centre de Recherche Textes et Francophonie (CRTF).
- Bishop, M.-F. (2012). La lecture des récits de fiction à l'école maternelle, histoire d'un genre professionnel. *Le Français aujourd'hui*, 4(179), 113-126.
- Bishop, M.-F. y Ulma, D. (2007). Approche historique et comparatiste de la place de la littérature à l'école. En: M. Lebrun, A. Rouxel y C. Vargas (Eds.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation* (p. 63-87). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Bombini, G. (Ed.). (1992). *Literatura y Educación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina (CEAL).
- Bombini, G. (2001). Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*(1), 24-33.
- Bombini, G. (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Borges, J. L. (1969). El Golem. En: *El otro, el mismo* (p. 47-49). Buenos Aires: Emecé. 1° ed.: 1964.
- Borges, J. L. (1982). El Aleph. En: *El Aleph* (p. 151-169). Buenos Aires: Emecé. 1° ed.: Buenos Aires: Losada, 1949.
- Borges, J. L. (1993). El milagro secreto. En: *Artificios*. Madrid: Alianza. 1° ed.: Buenos Aires: Sur, 1944.
- Bosch, E. (2007). Hacia una definición de álbum. En: *AILIJ, Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil* (p. 25-45). Vigo: Universidad de Vigo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1995). *La reproducción*. México: Fontamara. 1° ed.: *Reproduction in education*. Beverly Hills: Sage, 1977.
- Brioschi, F. y Girolamo, C. D. (1988). *Introducción al estudio de la literatura*. Barcelona: Ariel. 1° ed.: *Elementi di teoria letteraria*. Milano: Principato, 1984.
- Browne, A. (1991). *Gorila*. México: Fondo de Cultura Económica. 1° ed.: *Gorilla*. London: Julia MacRae, 1983.
- Browne, A. (1993). *Cambios*. México: Fondo de Cultura Económica. 1°

- ed.: *Changes*. London: Julia MacRae Books, 1990.
- Browne, A. (1999). *Voces en el parque*. México: Fondo de Cultura Económica. 1° ed.: *Voices in the Park*. London: Transworld, 1998.
- Bruner, J. (1977). *The Process of Education. A Landmark in Educational Theory*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa. 1° ed.: *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1985.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza. 1° ed.: *Acts of Meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard College, 1990.
- Bustamante, P. (Ed.). (2005). *Puentes... entre lectores y lecturas*. Salta: JR. Ministerio de Educación de la Provincia de Salta.
- Butlen, M. (2005a). Paradojas de la lectura escolar. *Revista de Educación*(núm. extraordinario), 139-151.
- Butlen, M. (2005b). Que faire des stéréotypes que la littérature adresse à la jeunesse? *Le Français aujourd'hui*, 2(149), 45-53.
- Butlen, M. (2009). Quels critères de choix des oeuvres de référence en littérature dans les programmes pour l'école? En: B. Louichon y A. Rouxel (Eds.), *La littérature en corpus: corpus implicites, explicites, virtuels. Documents, actes et rapports pour l'éducation*. Dijon: SCEREN, CRDP de Bourgogne.
- Campano, G. (2007). *Immigrant Students and Literacy*. New York: Teacher's College Press.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A. (1996). Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*(2), 43-57.
- Camps, A. y Colomer, T. (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Edicions 62.
- Camps, A., Guasch, O. y Ruiz Bikandi, U. (2010). La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura. *La educación literaria en el bachillerato. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*(55), 71-80.
- Camps, A. y Milian, M. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Maestros, investigadores y curriculum. En: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la*

- formación del profesorado* (p. 25-66). Barcelona: Martínez Roca.
- Carranza, M. (2006). La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*(181). Documento en línea.
- Carranza, M. (2012). Los clásicos infantiles, esos inadaptados de siempre. Algunas cuestiones sobre la adaptación en la literatura infantil. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*(313). Documento en línea.
- Cassany, D. (2002). Mi taller de escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*(30), 21-31.
- Cassany, D. (2006). *Tras Las Líneas. Sobre la Lectura Contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2012a). *Bibliotecas escolares, cultura escrita y sociedad en red*. Madrid-Barcelona: OEI, UB y UAB.
- Cassany, D. (2012b). *En_línia. Llegir i escriure a la xarxa*. Barcelona: Graó.
- Castedo, M. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*. México: Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV. (Tesis Doctoral).
- Castedo, M. y Waingort, C. (2003). Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos. Segunda parte. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 1-20. Documento en línea. Editado originalmente en: *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Vol. 24(2)36-48.
- Cazares, M. (2008). *Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares*. Documento en línea.
- Ceserani, R. (1992). Cómo enseñar literatura. En: G. Bombini (Ed.), *Literatura y educación* (p. 80-102). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina (CEAL).
- Chambers, A. (1990). The Reader in the Book. En: P. Hunt (Ed.), *Children's literature. The development of criticism* (p. 91-114). London: Routledge. 1º ed. en: *Booktalk: Occasional Writing On Literature And Children* (p. 34-58). London: Bodley Head, 1985.
- Chambers, A. (2001). *¿Quieres que te cuente un cuento? Una guía para narradores y cuentacuentos*. Caracas: Banco del Libro.
- Chambers, A. (2007a). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica. 1º ed.: *Tell Me: Children, Reading and Talk*. South Woodchester: Thimble Press, 1991.

- Chambers, A. (2007b). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica. 1° ed.: *The Reading Environment: How adults Help Children Enjoy Books*. South Woodchester: Thimble Press, 1991.
- Chartier, A. M. y Hébrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa. 1° ed.: *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris: Bibliotheque Publique d'Information (BPI), Centre Georges Pompidou, 1989.
- Chartier, R. (2003). *Pratiques de la lecture*. Paris: Payot & Rivages.
- Chartier, R. (2011). Prólogo a esta edición. Libro y lectura en el mundo digital. En: G. Cavallo y R. Chartier (Eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (p. 13-24). Madrid: Taurus.
- Chartrand, S. y Falardeau, E. (2008). Sens et fonction des concepts de langue, de langage et de littérature dans le Programme de formation de l'école québécoise. *Spirale. Revue de Recherches en Éducation*(42), 153-170.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique. 1° ed.: *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage, 1985.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of a Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Cole, M. y Means, B. (1986). *Cognición y pensamiento*. Buenos Aires: Paidós. 1° ed.: *Comparative Studies of How People Think: An Introduction*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1986.
- Coll, C. (1988). *Psicología y Curriculum*. Barcelona: Laia. 1° ed.: 1987.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*(9), 21-31.
- Colomer, T. (1994). L'adquisició de la competencia literària. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*(1), 37-50.
- Colomer, T. (1996a). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En: C. Lomas (Ed.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (p. 123-142). Barcelona: ICE-Horsori.
- Colomer, T. (1996b). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*(8), 127-171. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos. Teoría y práctica de la educación*(20), 6-15.
- Colomer, T. (1998). *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcano-va.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, Año 22*(4), 3-19.
- Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2003). La lectura en los proyectos de trabajo. En: A. Camps (Ed.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (p. 199-208). Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (2005a). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2005b). El álbum y el texto. *El libro-álbum. Invención y evolución de un género para niños. Parapara*(1), 40-45.
- Colomer, T. (2006). Líneas de avance en el aprendizaje literario escolar. En: R. Lazzari (Ed.), *Formação de educadores* (p. 37-51). San Pablo: UNESP.
- Colomer, T. (2008). Entre la literatura i les pantalles: l'auge de la fantasia èpica. En: T. Colomer (Ed.), *Lectures adolescents* (p. 195-217). Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (2009). La educación literaria. En: I. Miret y C. Armendano (Eds.), *Lectura y bibliotecas escolares. Metas educativas 2021/Cultura escrita* (p. 73-82). Madrid: Fundación Santillana/Organización de Estados Iberoamericanos.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil. 2ª edición ampliada*. Madrid: Síntesis. 1º ed.: 1999.
- Colomer, T. (2012). La literatura que acoge: un proyecto de investigación en las aulas. *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes. Parapara Clave*(5), 7-25.
- Colomer, T. y Fittipaldi, M. (Eds.). (2012). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes. Parapara Clave* (5). Barcelona-Caracas: Banco del Libro-GRETEL.
- Colomer, T., Kümmerling-Meibauer, B. y Silva-Díaz, M. (Eds.). (2010). *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum. Parapara Clave* (4). Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.
- Colomer, T., Manresa, M. y Silva-Díaz, M. C. (2005). Líneas de avance en

- el aprendizaje literario escolar. *Quaderns digitals.net*. Documento en línea.
- Colomer, T. y Margallo, A. M. (1999). La literatura en els nous manuals de l'ESO. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*(19), 25-47.
- Cortázar, J. (1993). *Ceremonias*. Buenos Aires: Seix Barral. 1º ed.: Barcelona: Seix Barral, 1968.
- Cowen, R. (2005). El sistema educativo inglés. En: J. Prats y F. Raventós (Eds.), *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* (p. 66-87). Barcelona: Fundación La Caixa.
- Crahay, M. (2011). Curriculum et théories de l'apprentissage. Dans quelles mesure les curriculums prennent-ils en compte ce que l'on sait des apprentissages scolaires? En: M. De Kesel, J.-L. Dufays y A. Meurant (Eds.), *Le curriculum en questions. La progression et les ruptures des apprentissages disciplinaires de la maternelle à l'université* (p. 13-30). Louvain-la Neuve: UCL, Presses Universitaires de Louvain.
- Crahay, M. y Forget, A. (2006). Changements curriculaires: quelle est l'influence de l'économique et du politique? En: F. Audigier, M. Crahay y J. Dolz (Eds.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 63-84). Bruxelles: De Boeck.
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Tesis Doctoral).
- Culler, J. (1978a). La competencia literaria. En: *La poética estructuralista* (p. 163-187). Barcelona: Anagrama.
- Culler, J. (1978b). *La poética estructuralista. El estructuralismo, la lingüística y el estudio de la literatura*. Barcelona: Anagrama.
- Daix, P. (1969). *Claves del estructuralismo*. Buenos Aires: Calden.
- Daunay, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*(159), 139-189.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. 1º ed.: *L'Invention du Quotidien. Vol. 1, Arts de Faire*. Paris: Union générale d'éditions, 1980.
- De Kesel, M., Dufays, J.-L. y Meurant, A. (Eds.). (2011). *Le curriculum en questions. La progression et les ruptures des apprentissages dis-*

- ciplinaires de la maternelle à l'université*. Louvain-la Neuve: UCL, Presses Universitaires de Louvain.
- Delmiro Coto, B. (1994). Los talleres literarios como alternativa didáctica. *Signos. Teoría y práctica de la educación*(11), 30-45.
- Departament d'Educació. (2009). *Currículum Educació Primària*. Barcelona: Servei de Comunicació, Difusió i Publicacions. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament. (2009). *Orientacions per al desplegament del currículum. Àmbit de llengües a l'ESO*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Department for Education and Employment and Qualifications and Curriculum Authority. (1999). *English. The National Curriculum for England. Key Stages 1-4*. London: UK Government.
- Department for Education and Skills. (2011). Aims, values and purposes. En: *National Curriculum*. London: UK Government.
- Department for Education and Skills. Primary National Strategy. (2006). *Primary Framework for literacy and mathematics*. Collegate, Norwich: OPSI.
- Devetach, L. (2003). La construcción del camino lector. En: *Cuadernos de Iberoamérica. Escuelas que hacen escuela II. Los caminos de la palabra*. Buenos Aires: OEI.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M.-D. y Morissette, C. (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des oeuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves. En: E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard y N. Sorin (Eds.), *La didactique du français: les voies actuelles de la recherche* (p. 83-100). Lévis, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Díaz-Plaja, A. (2008). Entre llibres: la construcció d'un itinerari lector propi en l'adolescència. En: T. Colomer (Ed.), *Lectures adolescents* (p. 117-147). Barcelona: Graó.
- Difabio, H. (1995). *Comprensión lectora y pensamiento crítico*. Buenos Aires: C.I.A.F.I.C.
- Direction générale des services à l'enseignement. (2013). Livres ouverts. En: (p. 70-120). Québec: Gouvernement du Québec.
- Doonan, J. (2005). El libro-álbum moderno. *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños. Parapara clave*(1), 46-65.

- Doubrovsky, S. y Todorov, T. (1971). *L'Enseignement de la littérature: Centre culturel de Cerisy-la-Salle, 22 au 29 juillet 1969*. Paris: Plon.
- Dubois, M. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Dubois-Marcoin, D. y Tauveron, C. (2005a). Les frontières de la littérature telle qu'elle s'enseigne. *Repères. Les frontières de la littérature telle qu'elle s'enseigne*(32), 3-15.
- Dubois-Marcoin, D. y Tauveron, C. (Eds.). (2005b). *Les frontières de la littérature telle qu'elle s'enseigne. Repères* (32).
- Dufays, J.-L. (1996). *Pour une lecture littéraire 2*. Bruxelles: De Boeck & Duculot.
- Dufays, J.-L. (2001). Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires. *Enjeux*(51/52), 7-29.
- Dufays, J.-L. (2005). La lecture littéraire: une notion plurielle. En: J.-L. Dufays, L. Gemenne y D. Ledur (Eds.), *Pour une lecture littéraire: Histoire, théories, pistes pour la classe (2da. ed.)* (p. 87-97). Bruxelles: De Boeck.
- Dufays, J.-L. (2007a). Du sens à l'évaluation, en passant par l'utilité. Actualité et enjeux d'une problématique de recherche. En: J.-L. Dufays (Ed.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation* (p. 7-15). Louvain-la-Neuve: UCL, Presses Universitaires de Louvain.
- Dufays, J.-L. (Ed.). (2007b). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*. Louvain-la-Neuve: UCL, Presses Universitaires de Louvain.
- Dufays, J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture*. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang.
- Dufays, J.-L. (2011). Le curriculum, un enjeu au coeur des recherches actuelles. En: M. De Kesel, J.-L. Dufays y A. Meurant (Eds.), *Le curriculum en questions. La progression et les ruptures des apprentissages disciplinaires de la maternelle à l'université* (p. 9-12). Louvain-la-Neuve: UCL, Presses Universitaires de Louvain.
- Dufays, J.-L., Gemene, L. y Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Durán, C. (2011). El currículum i la programació de llengua i literatura. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*(54), 86-92.

- Duran, C. y Fittipaldi, M. (2010). La literatura como experiencia compartida. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 31(3), 20-28.
- Duran, C. y Manresa, M. (2008). Entre països: l'acció educativa en el nostre entorn. En: T. Colomer (Ed.), *Lectures adolescents* (p. 59-114). Barcelona: Graó.
- Duran, T. (2007). *Àlbums i altres lectures. Anàlisi dels llibres per a infants*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Durban, G. (2010). *La biblioteca escolar, avui. Un recurs estratègic per al centre*. Barcelona: Graó.
- Eco, U. (1985). *Obra abierta*. Barcelona: Planeta-Agostini. 1º ed.: *Opera aperta: forma e indeterminazione delle poetiche contemporanee*. Milano: Bompiani, 1962.
- Eco, U. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen. 1º ed.: *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa dei testi letterari*. Milano: Bompiani, 1979.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen. 1º ed.: *I limiti dell'interpretazione*. Milano: Bompiani, 1990.
- Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y curriculum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca. 1º ed.: *Cognition and Curriculum*. New York: Longman, 1985.
- Eurydice, red europea de información en educación. (2002). Conclusiones iniciales del estudio. En: *Las competencias clave* (p. 31-42). Documento en línea.
- Even-Zohar, I. (1990). The Literary System. *Poetics Today*, 11(1), 27-44.
- Even-Zohar, I. (1999). *Teoría de los Polisistemas*. Madrid: Arco Libros.
- Falardeau, E. (2010). La littérature dans les textes de la réforme, des ambitions initiales aux réalisations timorées. En: M. Mellouki (Ed.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 165-190). Lévis, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Falardeau, E., Fisher, C., Simard, C. y Sorin, N. (Eds.). (2007). *La didactique du français: les voies actuelles de la recherche*. Lévis, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. En: *26º Congreso de la Unión Internacional de Editores*. (p. 1-8). México: CINVESTAV.
- Ferreiro, E. (2008). Introducción. En: E. Ferreiro y A. Siro (Eds.),

- Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario* (p. 9-18). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. y Siro, A. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fish, S. (1989). La literatura en el lector: estilística “afectiva”. En: R. Warning (Ed.), *Estética de la recepción* (p. 111-131). Madrid: Visor.
- Fittipaldi, M. (2006). La lectura de literatura o Alicia detrás del conejo. En: P. Bustamante (Ed.), *Escuchando con los ojos. Voces y miradas sobre la lectura en Salta* (p. 23-34). Salta: JR. Una visión revisada del artículo está incluida en: Cerrillo, P. et al., *Literatura infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores*, (p. 363 -369). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha (UCLM), 2007.
- Fittipaldi, M. (2008). *Travesías Textuales: Inmigración y Lectura de Imágenes*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. (Trabajo final de Máster).
- Fittipaldi, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuesta de clasificación. *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes. Parapara Clave*(5), 69-86.
- Fleming, M. (2007). The Literary Canon: implications for the teaching of language as subject. En: I. Pieper (Ed.), *Text, literature and “Bildung”*. *Languages as a subject in Languages of Education* (p. 31-38). Prague: Language Policy Division. Council of Europe.
- Foucault, M. (2001). *Las Palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI. 1º ed.: *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard, 1966.
- Fourtanier, M.-J. (2010). Entre corpus légitimes et lectures buissonnières, la formation du sujet lecteur. En: B. Louichon y A. Rouxel (Eds.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (p. 167-176). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Fraisse, E. (Ed.). (2012a). Enseignement et littérature dans le monde. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*(61), 35-151.
- Fraisse, E. (2012b). L'enseignement de la littérature: un monde à explorer. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*(61), 35-45.
- Frandon, I.-M. (1981). El estructuralismo y los caracteres de la obra literaria. A propósito de *Le Chats* de Baudelaire. En: J. Vidal Beneyto

- (Ed.), *Posibilidades y límites del análisis estructural* (p. 317-334). Madrid: Editora Nacional.
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la literatura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Galeano, E. (1994). *El libro de los abrazos*. México: Siglo XXI.
- Garibaldi, L. (2000). Construir la escritura. Entrevista a Daniel Cassany. *Quehacer educativo*(44), 22-28.
- Garralón, A. (2008). Prólogo. En: L. Lardone y M. T. Andruetto (Eds.), *La escritura en el taller* (p. 7-9). Madrid: Anaya.
- Gauthier, P.-L. (2005). El sistema educativo francés. En: J. Prats y F. Raventós (Eds.), *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* (p. 29-65). Barcelona: Fundación La Caixa.
- Geertz, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Genette, G. (1992). Retórica y enseñanza. En: G. Bombini (Ed.), *Literatura y Educación* (p. 17-33). Centro Editor de América Latina (CEAL).
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós. 1º ed.: *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. New York: Bergin and Garvey, 1988.
- Gombrich, E. (1979). *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*. Barcelona: Gustavo Gili. 1º ed.: *Art and Illusion. A Study in the Psychology of Pictorial Representation*. London: Phaidon, 1960.
- González Nieto, L. (1992). La literatura en la educación secundaria. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 3(7), 54-61.
- Goodlad, J. (1991). Curriculum as a Domain of Scholarly Inquiry. En: A. Lewy (Ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum* (p. 3-7). Oxford: Pergamon Press.
- Goodson, I. F. (2000). *El cambio en el curriculum*. Barcelona: Octaedro. 1º ed.: *The changing curriculum: Studies in social construction*. New York: Peter Lang, 1997.
- Goodson, I. F. (2003). *Estudio del curriculum*. Buenos Aires: Amorrortu. 1º ed.: *Studying Curriculum. Cases and Methods*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- Grossmann, F. y Tauveron, C. (Eds.). (1999). *Comprendre et interpréter les textes à l'école. La lecture à la jonction du cognitif et du culturel*. *Repères* (19). INRP.

- Grundy, S. (1998). Tres intereses humanos fundamentales. En: *Productos o Praxis Del Curriculum* (p. 19-39). Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. London: Heine-
mann.
- Hamilton, D. (1989). *Towards a Theory of Schooling*. London: Falmer
Press.
- Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos “clase” y
“currículum”. *Revista Iberoamericana de Educación*(1). Documen-
to en línea. Editado originalmente en: *Towards a Theory of School-
ing*. London: Falmer Press, 1989.
- Hearne, B. (2005). Libros-álbum perennes: sembrados por la tradición
oral. *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños. Pa-
rapara clave*(1), 204-224. 1° ed.: Perennial Picture Books Seeded
by the Oral Tradition. *Journal of Youth Services in Libraries* 12(1),
26-33. Virginia: ALSC-YALSA, 1998.
- Hébrard, J. (2000). *El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones
y nuevas perspectivas*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional de Buenos
Aires. Documento en línea.
- Holland, N. (1968). *The Dynamics of Literary Response*. New York:
Oxford University Press.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Madrid: Alianza. 1° ed.: *Homo
Ludens. Versuch einer Bestimmung des Spielelements der Kultur*.
Amsterdam: Pantheon, 1939.
- Hymes, D. (1971). Competence and Performance in Linguistic Theory.
En: R. Huxley y E. Ingrams (Eds.), *Language Acquisition: Models
and Methods* (p. 3-28). New York: Academic Press.
- Iser, W. (1978). *El acto de leer*. Madrid: Taurus. 1° ed.: *Der Akt des
Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink, 1976.
- Iser, W. (1987). El proceso de lectura: enfoque fenomenológico. En:
J. A. Mayoral (Ed.), *Estética de la recepción* (p. 215-243). Madrid:
Arco Libros.
- Iser, W. (1989). La estructura apelativa de los textos. En: R. Warning
(Ed.), *Estética de la recepción* (p. 133-148). Madrid: Visor.
- Isol. (2013). Astrid Lindgren Memorial Award speech. En: *Award Cere-
mony at the Stockholms Concert Hall*. Documento en línea.
- Jauss, H. (1987). El lector como instancia de una nueva historia de la
literatura. En: J. A. Mayoral (Ed.), *Estética de la recepción* (p. 59-
85). Madrid: Arco Libros.

- Jiménez Rodríguez, M. A. (2011). *Cómo diseñar y desarrollar el currículo por competencias. Guía Práctica*. Madrid: PPC.
- Jorro, A. (2004). Un carnet de lecture à plusieurs voix. *Repères*(30), 187-202.
- Jover, G. (2007). *Un món per llegir. Educació, adolescents i literatura*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Jover, G. (2008a). ¿Qué currículo? Currículo y práctica docente? *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*(48), 49-60.
- Jover, G. (2008b). Se está haciendo cada vez más tarde (Por una literatura sin fronteras). En: C. Lomas (Ed.), *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (p. 149-178). Barcelona: Graó.
- Kiefer, B. (1995). Children's Responses to Picturebooks. En: *The Potential of Picturebooks. From Visual Literacy to Aesthetic Understanding* (p. 15-41). New Jersey: Prentice-Hall.
- Kiefer, B. (2005). Los libros-álbum como contextos para comprensiones literarias, estéticas y del mundo real. *El libro-álbum. Invención y evolución de un género para niños. Parapara clave*(1), 72-83. 1° ed.: Picture Books as Contexts for Literary, Aesthetic, and Real World Understandings. *Language Arts* 65(3), 260-271. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English, 1988.
- Kress. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Oxon - New York: Routledge.
- Kuentz, P. (1992). El reverso del texto. En: G. Bombini (Ed.), *Literatura y Educación* (p. 34-65). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina (CEAL).
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica. 1° ed.: *The Structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.
- Lahire, B. (Ed.). (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Langlade, G. y Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. En: E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard y N. Sorin (Eds.), *La didactique du français: les voies actuelles de la recherche* (p. 101-123). Lévis, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Lardone, L. y Andruetto, M. (2008). *La escritura en el taller*. Madrid: Anaya.
- Lázaro Carreter, F. y Calderón, E. C. (1977). *Cómo se comenta un texto*

- literario*. Madrid: Cátedra.
- Lebrun, M. (2007). Un nouveau contenu d'enseignement, la littérature à l'école primaire française: des implications didactiques d'un modèle de pratiques. En: E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard y N. Sorin (Eds.), *La didactique du français: les voies actuelles de la recherche* (p. 125-146). Lévis, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Legendre, M.-F. (2008). La notion de compétence au coeur des réformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changements en profondeur? En: F. Audigier y N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. (p. 27-50). Bruxelles: De Boeck.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en oeuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. En: F. Audigier, M. Crahay y J. Dolz (Eds.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 119-141). Bruxelles: De Boeck.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lewis, D. (2005). La constructividad del texto: el libro-álbum y la metaficción. *El libro-álbum. Invención y evolución de un género para niños. Parapara clave*(1), 86-103. 1º ed.: The constructedness of texts: picture books and the metafiction. *Signal*(62), 131-146. Kennesaw, Georgia: International Reading Association (IRA), 1990.
- Lewy, A. E. (1991). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Lluch, G. (2001). La programació dels aprenentatges literaris. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*(25), 9-18.
- Lluch, G. (2009). *Textos y paratextos en los libros infantiles*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Lluch, G. (2012). *Del oral, audiovisual y digital a la lectura (y la escritura) en secundaria*. Madrid: Fundación SM.
- Lodge, D. (1998). *L'art de la ficció*. Barcelona: Empúries.
- Lomas, C. (Ed.). (1996). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Lomas, C. (2001). Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicar(se). *La educación lingüística y literaria en secundaria*, 21-34. Documento en línea.
- Louichon, B. (2010). Les rayons imaginaires de nos bibliothèques intérieures

- res. En: B. Louichon y A. Rouxel (Eds.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (p. 177-186). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique? En: B. Daunay, Y. Reuter y B. Schneuwly (Eds.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 195-216). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Louichon, B. y Rouxel, A. (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Lyons, M. (2011). Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños, obreros. En: G. Cavallo y R. Chartier (Eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (p. 387-424). Madrid: Taurus.
- MacCann, D. y Richard, O. (2005). Las convenciones internacionales de los libros-álbum. *El libro-álbum. Invención y evolución de un género para niños. Parapara clave*(1), 104-115. 1º ed.: Internationally Derived Standards for Children's Picture Books. *Wilson Library Bulletin* 64(9), 25-29. New York: Wilson Company, 1990.
- Machado, A. M. (2001). Entre gansos y vacas: escuela, lectura y literatura. En: E. Gil Calvo et al. (Eds.), *La educación lectora* (p. 57-66). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Machado, A. M. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.
- Machado, A. M. (2012). Una vida entre libros. En: *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura. IV Congreso Leer.es*. Salamanca. Conferencia en línea.
- Manresa, M. (2006). *Les obres literàries completes a secundària: del lector a la programació*. Barcelona: Departament d' Educació. Generalitat de Catalunya.
- Manresa, M. (2009). *Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. (Tesis Doctoral).
- Manresa, M. y Margallo, A. M. (2010). Interpretar textos literaris: del currículum a l'aula. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*(51), 51-65.
- Margallo, A. M. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación. OEI/CAEU*(59), 139-156.
- Massol, J. (2007). Quelle dimension scientifique pour la didactique de

- la littérature? En: J.-L. Dufays (Ed.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation* (p. 465-468). Louvain-la-Neuve: UCL, Presses Universitaires de Louvain.
- Mata, J. (2004). *Cómo mirar la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona: Graó.
- Mata, J. (2009). *10 ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó. 1º ed. 2008.
- Mayoral, J. A. c. (1987). *Estética de la recepción*. Madrid: Arco Libros.
- Mazel, I. (Ed.). (2003). *Livres et apprentissages à l'école*. Paris: Savoir Lire. Observatoire National de la Lecture.
- 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. 1º ed.: What Counts as Evidence in Theories of Children's Literature? *Theory into Practice* 21(4), 284-292. Philadelphia: Routledge, 1982.
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha (UCLM).
- Mendoza Fillola, A. (2003a). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Mendoza Fillola, A. (2003b). Los intertextos: del discurso a la recepción. En: A. Mendoza Fillola y P. Cerrillo (Eds.), *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (p. 17-60). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha (UCLM).
- Mendoza Fillola, A. (2008a). La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil*. Documento en línea. Editado originalmente en: Mendoza Fillola, A. *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe, 2004.
- Mendoza Fillola, A. (2008b). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector literario*. Barcelona: Horsori.
- Mendoza Fillola, A. y Cerrillo, P. C. (2003). *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha (UCLM).
- Mendoza Fillola, A. y Díaz-Plaja, A. (2005). De l'enseignement de la

- littérature dans le cadre scolaire espagnol à la formation pour l'éducation littéraire. *Repères*(32), 159-192.
- Milian, M. (2010). Preguntes obertes a la noció de "competència". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*(51), 19-35.
- Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche. (2005). *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005*. Paris: Bulletin Officiel n° 18 du 5 mai.
- Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. (2002a). *Littérature. Cycle des approfondissements (cycle 3)*. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP).
- Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. (2002b). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire?* Paris: Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP).
- Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. (2003). *Lire et écrire au cycle 3. Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle*. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP). Document d'accompagnement des programmes.
- Ministère de l'Éducation de Québec. (1994). *Préparer les jeunes au 21^e siècle. Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation de Québec. (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2001a). Chapter 5: Languages. En: *Québec Education Program. Preschool and primary education* (p. 70-136). Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2001b). *Québec Education Program. Preschool and primary education*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006a). Domaine de langues. En: *Programme de formation de l'école québécoise. Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport* (p. 70-120). Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseig-*

- nement primaire. Version approuvée.* Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement.* Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). *Échelles des indices de difficulté de lecture - volet FLS Livres ouverts.* Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation Nationale et Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2002). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. *Bulletin Officiel hors-série n° 1 du 14 février*, 3-94.
- Ministère de l'Éducation Nationale et Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2008). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. *Bulletin Officiel hors-série n° 3 du 19 juin*, 3-39.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*(238), 28927-28942.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006a). Ley Orgánica de Educación. *BOE. Boletín Oficial del Estado*(106), 17158 -17207.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006b). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *BOE. Boletín oficial del Estado*(293), 43082-43090.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*(173), 31487-31566.
- Moebius, W. (2005). Introducción a los códigos del libro-álbum. *El libro-álbum. Invención y evolución de un género para niños. Para-para clave*(1), 116-133. 1° ed.: Introduction to picturebook codes. *Word & Image. A Journal of Verbal/Visual Enquiry* 2(2), 141-158. London: Routledge, 1986.
- Montes, G. (2001a). *El corral de la infancia.* México: Fondo de Cultura Económica. 1° ed.: 1990.
- Montes, G. (2001b). Espacio social de la lectura. En: E. Gil Calvo et al. (Eds.), *La educación lectora* (p. 83-92). Madrid: Fundación

- Germán Sánchez Ruipérez.
- Montes, G. (2004). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente - Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Moreno, V. (1998). *Va de poesía. Propuestas para despertar el deseo de leer y escribir poesías*. Navarra: Pamiela.
- Moreno Olmedilla, J. M. (2003). Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España. *UNED*, 1-38. Documento en línea. Versión ampliada del artículo: Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado* 2(2), 1998, 11-30.
- Núñez, G. (1994). *Educación y literatura. Nacimiento y crisis del moderno sistema escolar*. Almería: Zejel.
- Núñez, G. (2001). *La Educación literaria. Modelos historiográficos, las humanidades en el bachillerato, literatura infantil y propuestas didácticas*. Madrid: Síntesis.
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). *How pictures work*. London: Garland.
- Nodelman, P. (2005). Pistas y secretos: cómo funcionan los libros-álbum. *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños. Parapara clave*(1), 134-149. 1º ed.: How picture books work. En: H. Darling; P. Neumeyer (Eds.), *Image and Maker: an Annual Dedicated to the Consideration of Book Illustration*. La Jolla, California: Green Tiger, 1984.
- Novak, J. D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza. 1º ed.: *A theory of education*. New York: Cornell University Press, 1977.
- Nussbaum, C. (2011). *Sense ànim de lucre. Per què la democràcia necessita les humanitats*. Barcelona: Arcadia. 1º ed.: *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2010.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. Paris: OECD. Documento en línea.
- Patte, G. (1988). *¡Dejadles leer! Los niños y las bibliotecas*. Barcelona: Pirene. 1º ed.: *Laissez-les lire! Les enfants et les bibliothèques*. Paris: Édition de l'Atelier, 1978.
- Pereira, M. (1993). 1.93 Modelo para entrevistar. Entrevista con Julio

- Cortázar. *Quimera*(118), 18-24.
- Perrenoud, P. (2008). Preface. En: F. Audigier y N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. (p. 7-14). Bruxelles: De Boeck.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2005). Compartir lecturas, conjugar culturas. En: *Capacitación docente en la ciudad* (p. 6-9). Buenos Aires: CePA. Documento en línea.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano Travesía. 1° ed.: *L'art de lire ou comment résister à l'adversité*. Paris: Editions Belin, 2008.
- Petit, M. (2012). La literatura, parte integrante del arte de habitar. *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes. Parapara Clave*(5), 263-280.
- Picard, M. (1986). *La Lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris: Ed. de Minuit.
- Pieper, I. (2011). Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage - enseignement de la littérature (fin de la scolarité obligatoire). Une démarche et des points de référence. En: *Langues et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums* (p. 1-25). Strasbourg-Paris: Division des Politiques Linguistiques. Conseil de l'Europe. Documento en línea.
- Pieper, I., Aase, L., Fleming, M. y Sâmihăian, F. (2007). Text, literature and "Bildung" - comparative perspectives. En: I. Pieper (Ed.), *Text, literature and "Bildung". Languages as a subject in Languages of Education* (p. 6-30). Prague: Language Policy Division. Council of Europe. Documento en línea.
- Pizarnick, A. (2003). *Diarios*. Barcelona: Lumen.
- Plantin, C. (2004). Pensar el debate. *Revista Signos*, 37(55), 121-129. Conferencia ofrecida en el marco del II Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO "Lectura y Escritura".
- Poslaniec, C. (2008). *(se) former à la littérature de jeunesse*. Paris: Hachette.

- Pozuelo Yvancos, J. M. (1988). *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.
- Prats, J. y Raventós, F. (Eds.). (2005). *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* Barcelona: Fundación La Caixa.
- Real Academia Española. (2013). *Diccionario de la lengua española*. Edición on-line.
- Reuter, Y. y Lahanier-Reuter, D. (2007). L'analyse de la discipline: quelques problèmes pour la recherche en didactique. En: E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard y N. Sorin (Eds.), *La didactique du français: les voies actuelles de la recherche* (p. 27-42). Lévis, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Reyes, L. (2011). *...Aquí sempre hi ha lectura! Anàlisi d'una intervenció educativa per formar lectors*. Universitat Autònoma de Barcelona. (Trabajo final de Máster).
- Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative: parcours d'une approche mixte. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 181-207.
- Rincón, A. (2010). *Converses literàries. Anàlisi d'una experiència*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. (Trabajo final de Máster).
- Rincón, A. (2012). *Competències lectores i èxit escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Robine, N. (2000). *Lire des livres en France: des années 1930 à 2000*. Paris: Éditions du Cercle de la librairie.
- Roldán, G. (1997). Preguntas y respuestas. *Revista La Mancha*(3), 10.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text and the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica. 1º ed.: *Literature as Exploration*. New York: Appleton-Century, 1938.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Rouxel, A. (2005). La subjectivité du lecteur dans la lecture littéraire. *Enjeux*(64), 7-30.
- Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture: quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur? *Le Français aujourd'hui*, 2(157), 65-

73.

- Ruddock, G. y Sainsbury, M. (2008). A comparison of the core primary curriculum in England to those of other high performing countries. *Research Brief. Departament for children, schools and families, DCSF-RBW048*, 1-10.
- Saint-Exupéry, A. (2008). *El Principito*. Barcelona: Salamandra. 1º ed.: *Le Petit Prince*. New York: Reynal & Hitchcock, 1943.
- Sánchez-Enciso, J. y Rincón, F. (1982). *El taller de la novela*. Barcelona: Institut de Ciències de la Educació de la UAB.
- Sánchez-Enciso, J. y Rincón, F. (1983). *El alfar de la poesía*. Barcelona: Institut de Ciències de la Educació de la UAB.
- Sánchez-Enciso, J. y Rincón, F. (1985). *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona: Montesinos.
- Sánchez-Enciso, J. y Rincón, F. (1987). *La fábrica del teatro*. Barcelona: Teide.
- Santana, M. (s/d). Presentación. En: *Translators' Library - Biblioteca de Traductores*. Barcelona-Rosario: Grupo de Investigación TRADIA-1611 (Universitat Autònoma de Barcelona, UAB) y Grupo de Estudios de Traducción "Inca Garcilaso de la Vega" (Universidad Nacional de Rosario, UNR). Documento en línea.
- Sardi, V. (2010). *El desconcierto de la interpretación. Historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Sarland, C. (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México: Fondo de Cultura Económica. 1º ed.: *Young People Reading: Culture and Response*. Milton Keynes: Open University Press, 1991.
- Sarramona, J. (1987). *Curriculum y Educación*. Barcelona: CEAC.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada. 1º ed.: *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot, 1916.
- Schwab, J. (2004). The practical: a language for the curriculum. En: D. J. Flinders y S. Thornton (Eds.), *The Curriculum Studies Reader (2nd. Ed.)* (p. 103-117). New York: Routledge. 1º ed.: 1997.
- Segre, C. (1985). *Principios de análisis del texto literario*. Barcelona: Crítica. 1º ed.: *Avviamento all'analisi del testo letterario*. Torino: Einaudi, 1985.
- Sendak, M. (1992). *Donde viven los monstruos*. Madrid: Alfaguara. 1º ed.: *Where the wild things are*. London: Harper & Row, 1963.

- Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Hatier-Didier.
- Shavit, Z. (1986). Translation of Children's Literature. En: *Poetics of Children's Literature* (p. 111-180). Athenas-London: The University of Georgia Press.
- Shulevitz, U. (2005). ¿Qué es un libro-álbum? *El libro-álbum. Invención y evolución de un género para niños. Parapara clave*(1), 8-13. 1º ed.: What is a Picture Book? *Wilson Library Bulletin* 55(2), 99-101. New York: Wilson Company, 1980.
- Silva-Díaz, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcional y conocimiento literario*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. (Tesis Doctoral).
- Silva-Díaz, M. C. (2008). Entre el text i la imatge: els àlbums il·lustrats i altres tipus de llibres. En: T. Colomer (Ed.), *Lectures adolescents* (p. 149-166). Barcelona: Graó.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français*. Bruxelles: De Boeck.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. y Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles: De Boeck.
- Simard, D. (2005). Comment penser aujourd'hui la nature et le rôle de l' école à l' égard de la formation culturelle des élèves. En: D. Simard y M. Mellouki (Eds.), *L'enseignement. Profession intellectuelle* (p. 49-74). Lévis, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Simard, D. (2010). La réforme de l'éducation au Québec: un trésor était caché dedans. En: M. Mellouki (Ed.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 75-101). Lévis, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Sipe, L. (2008). *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Siro, A. (2005). *El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes*. México: CONACULTA. Dirección General de Publicaciones.
- Solé, I. (1992). Implicacions educatives del model interactiu de la lectura. En: T. Colomer (Ed.), *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària* (p. 21-36). Barcelona: Barcanova.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Sontag, S. (2007). La escritura como lectura. En: *Cuestión de énfasis* (p. 293-298). Madrid: Alfaguara. 1º ed.: *Where the Stress Falls:*

- Essays*. New York: Farrar, Straus & Giroux, 2001.
- Soriano, M. (1999). *La Literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihue. 1° ed.: *Guide de littérature pour la jeunesse. Courants, problèmes, choix d'auteurs*. Paris: Flammarion, 1975..
- Steiner, G. (2003). *Lenguaje y silencio: ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona: Gedisa. 1° ed.: *Language and silence: essays on language, literature, and the inhuman*. New York: Atheneum, 1967.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata. 1° ed.: *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational Books, 1981.
- Stephens, J. (1992). *Language and ideology in children's fiction*. New York: Longman.
- Suárez Orozco, C. y Suárez Orozco, M. M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata. 1° ed.: *Children of immigration*. Cambridge, Massachusetts: President and Fellows of Harvard College, 2001.
- Sutherland, J. (2011). *50 cosas que hay que saber sobre literatura*. Barcelona: Ariel. 1° ed.: *50 Literature Ideas You Really Need to Know*. London: Quercus Publishing, 2010.
- Tan, S. (2007). *Emigrantes*. Cádiz: Bárbara Fiore. 1° ed.: *The Arrival*. Australia: Lothian Books, 2006.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. *Repères*(19), 9-38.
- Tauveron, C. (2001). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris: Hatier.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM2*. Paris: Hatier.
- Tauveron, C. (2007). Regard subjectif sur ces Huitièmes Rencontres. En: J.-L. Dufays (Ed.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation* (pp. 457-463). Louvain-la-Neuve: UCL, Presses Universitaires de Louvain.
- Tauveron, C. (2008). Des programmes qui renforcent l'échec. *Le café pédagogique. Les dossiers*. Documento en línea.
- Tauveron, C. (2009). L'interprétation à l'école: des sources théoriques à une modélisation didactique. En: M. Butlen y V. Houdart-Merot

- (Eds.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui* (p. 53-71). Amiens: Encrage, Université Cergy-Pontoise, Centre de Recherche Textes et Francophonie (CRTF).
- Thiesse, A.-M. (1999). *La création des identités nationales. Europe XVIIIe-XXe siècle*. Paris: Éditions du Seuil.
- Todorov, T. (1988). El origen de los géneros. En: M. A. Garrido Gallardo (Ed.), *Teoría de los géneros literarios* (p. 31-48). Madrid: Arco Libros.
- Todorov, T. (2007). *La literatura en perill*. Barcelona: Galaxia Gutenberg. 1° ed.: *La littérature en péril*. Paris: Flammarion, 2007.
- Tolchinsky, L. y Simo, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vattimo, G. (1994). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona: Gedisa. 1° ed.: *La fine della modernità*. Milán: Garzanti, 1985.
- Vygotski, L. S. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. 1° ed.: *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.
- Wallon, H., Piaget, J. y Osterrieth, P. A. (1976). *Los estadios en la psicología del niño*. Buenos Aires: Nueva Visión. 1° ed.: *L'Évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Colin, 1941.
- Warning, R. (1987). *Estética de la recepción*. Madrid: Visor.
- Wimsatt, W. K. (1989). *The Verbal Icon. Studies in the Meaning of Poetry*. Lexington: University Press of Kentucky. 1° ed.: 1954.
- Winnicott, D. (1986). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa. 1° ed.: *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications, 1971.
- Wood, D., Bruner, J. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*(17), 89-100.
- Wood, J. (2009). *Los mecanismos de la ficción*. Madrid: Gredos. 1° ed.: *How Fiction Work*. New York: Farrar, Straus & Giroux, 2008.
- Woolf, V. (2001). *Una habitación propia*. Barcelona: Seix Barral.
- Zaid, G. (1996). *Los demasiados libros*. México: Océano.
- Zavala, I. (1991). Bajtin y la otredad: la heterogeneidad social. En: *La postmodernidad y Mijail Bajtin. Una poética dialógica*. Madrid:

- Espasa Calpe.
- Zayas, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó.