

LECTURA LITERARIA EN LA ESCUELA

Literary reading at school

Carolina Merino Risopatrón

Universidad Católica del Maule, Av. San Miguel 3605, Fono: 71-203430, Fax: 71-203149
Talca, Chile. cmerino@ucm.cl

Resumen

Este ensayo tiene por finalidad reflexionar acerca de la enseñanza habitual de la literatura en el sistema escolar. Si bien se reconoce el ineludible lugar que ocupa el profesor como mediador para acceder a la lectura literaria, no es menos cierto que el hábito de la lectura por placer se adquiere cuando el aprendiz tiene la libertad necesaria para armar su propio proyecto lector. En este ámbito, la familia cobra una importancia crucial ya que es en el hogar donde se forman las primeras actitudes positivas hacia los libros, a través de un modelo lector en un clima de gratuita afectividad. Esta situación no se verifica en los niños más vulnerables en cuanto a su capital cultural, por lo que corresponde a la escuela desempeñar un papel compensatorio ante las desigualdades sociales que se advierten en el acceso a la lectura literaria.

PALABRAS CLAVE: Mediación, lectura placentera, modelo lector, promoción de la lectura

Abstract

This paper examines the importance of teaching literature to socially disadvantaged preschool level students, as reading does not begin at school, but in the home. It is the family that provides a motivating medium for language learning while fostering the development of reading skills. Through reading-with-the-family children can develop cultural awareness, nurture empathy and grow emotional intelligence. But children who are not exposed to reading at an early stage at home cannot become enthusiastic about reading. Yet, it is the school that can pass this enthusiasm to the children to break the cycle of illiteracy.

KEYWORDS: Mediation, reading for pleasure, reading model, literary reading

Recibido: 28/03/11

Aceptado: 29/05/11

1. La lectura de textos literarios

Ana María Machado (2007) plantea que hablar, leer y escribir son actos culturales que no se aprenden solos. Habitualmente la aproximación del niño a la literatura se hace a través de la lectura, pero ella supone un complejo recorrido en el que el acompañamiento es esencial. Principalmente el lenguaje simbólico debe ser enseñado: “Transmitir experiencias a la generación siguiente es, por lo tanto, una marca y una necesidad inevitable de la especie humana. Nuestra supervivencia depende de eso” (p. 49).

La autora es enfática al señalar que el acceso de niños y jóvenes a la literatura va mucho más allá de un mero conocimiento; supone especialmente la entrada al dominio de una herramienta preciosa para manejar un lenguaje que muchas veces puede parecer intimidante si nos topamos con él sólo en la edad adulta: el lenguaje poético.

Por su parte, Gerardo Cirianni y Luz María Peregrina (2007) complementan la idea anterior cuando señalan que:

Demorar estos descubrimientos puede generar dificultades y pérdidas, a veces, muy difíciles de reparar. Pensemos, por ejemplo, en las personas que se decepcionan cuando no pueden “descubrir” el significado de un poema, porque consideran accesorio o prescindible todo texto oral o escrito que no apunte a resolver un problema concreto (p. 21).

Acceder a una palabra gratuita que además de nombrar, recrea y construye nuevas realidades es resultado de una tarea que se inicia en la infancia. Los especialistas coinciden en que el gusto por la lectura empieza antes de saber leer. Desde los ocho meses y hasta los dos años aproximadamente, el niño manipula los

libros: los lame para conocer su sabor, los muerde, los mira de uno y otro lado; los abre y cierra, los aprieta para escuchar sus sonidos, los coloca en el estante, los escoge. Junto a esta exploración, le motiva la lectura de rimas, versos y los juegos de aplausos acompañados de fuerte gestualidad. Para Anna Gasol (2005), el niño asocia el objeto-libro al mundo maravilloso que le devela el adulto. Gracias a su intervención el libro adquiere una dimensión extraordinaria porque es un instrumento de intercambio y colaboración entre éste y el niño.

Esta herencia cultural que se inicia al interior de la familia ayuda al infante a modelar una serie de habilidades que le sirven como estímulo para la creatividad. La relación entre los niños y niñas y los libros, hasta los seis años, se construye básicamente a través de su lectura compartida con los adultos. Buscar, seleccionar, leer en voz alta, acompañar la lectura de los niños, alimenta el patrimonio literario, este acervo de tradiciones provenientes principalmente de la oralidad; propicia la comunicación y sirve de garantía de transmisión cultural. Las familias así favorecen el placer y la experiencia del descubrimiento, la formulación de interrogantes que despertarán su imaginación y su inteligencia, ayudándoles a descubrir la realidad y a asumir su historia y las peculiaridades de su cultura.

No obstante, podemos afirmar que la mayoría de las personas, incluidos padres de familia y educadores, toman como un hecho la idea de que la habilidad de leer y escribir empieza con la escolarización. Por el contrario, muchos estudios demuestran que este proceso empieza en la casa, antes de que los niños asistan a la escuela (Ferreiro, 1999). Actualmente se denomina Alfabetización Emergente a lo que los niños y niñas saben acerca de leer, escribir, escuchar y comunicarse en general, previamente a comenzar a leer y escribir de manera convencional en la educación

formal. Estos saberes, más sociales que instrumentales, son los que constituyen los cimientos del uso del lenguaje. En esta misma línea, se ubica Mabel Condemarin (2004) cuando afirma que todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones socioeconómicas, manejan una amplia gama de funciones lingüísticas antes de su ingreso al sistema escolar.

Retornando nuestra discusión acerca del papel de la familia en la lectura, podemos señalar que las investigaciones comprueban que los estudiantes considerados habitualmente como buenos lectores proceden de hogares con ambientes fuertemente orientados hacia la lectoescritura. Por ello se entiende la presencia de padres que leen frecuentemente a sus hijos por placer, que les compran textos de su interés y que se convierten en modelos lectores para ellos.

Recientemente acaba de finalizar el Plan Nacional de Fomento de la Lectura. Lee Chile Lee, elaborado sobre la base de estudios del comportamiento lector y la comprensión lectora de los chilenos y habitantes de este territorio. Se entiende por este concepto la manera en que las personas se relacionan con la lectura (qué leen, por qué, para qué, cómo, dónde y cuánto tiempo invierten en ello). Las encuestas aplicadas en el ámbito de la lectura, en los últimos diez años, se han concentrado en los hábitos lectores y el acceso a libros impresos. Así, la Encuesta Nacional de Participación y Consumo Cultural (ENPCC; INE, 2009) que es aplicada a la población mayor de 15 años, revela que alrededor de un 36% de la población declara tener menos de 11 libros en su hogar; solo un 23% señala haber comprado un libro nuevo en los últimos tres meses y el 58,2 responde no haber leído un libro en el último año.

Por su parte, Fundación La Fuente en conjunto con Adimark ha realizado una

encuesta, con similares características, en los años 2006, 2008 y 2010 con el objetivo de establecer un índice en torno a la lectura y la compra de libros en Chile. Así obtenemos que en el último estudio el 52.8% de los adultos chilenos se declara no lector; mientras que del 47.2 % que se considera lector, solo un 26% está en la categoría de lector frecuente (leen libros al menos una vez por semana).

En concordancia con la evidencia anterior, los datos de la encuesta "Chile y los libros" (2010) detectan que la lectura se da de manera desigual en los distintos estratos. En comparación con el año 2008 se constata una baja en la frecuencia lectora, la que desciende aún más conforme decae el nivel socioeconómico. El nivel socioeconómico y la edad siguen siendo las variables que más discriminan en la lectura de libros, lo que confirma que la familia y los recursos que ésta puede proveer inciden en las prácticas lectoras (Fundación La Fuente, 2010).

Esta comprobación podría respaldar la idea de que leer por placer es una práctica circunscrita a la "clase media", puesto que se relaciona con el poder adquisitivo de los padres o el acceso a Internet.

En otro contexto, los resultados de un estudio cualitativo sobre las prácticas de lectoescritura de padres de familia (varones) mexicanos y el modo en que esas prácticas influyeron en el desarrollo de la lectoescritura de sus hijos, sugieren que los niños que tienen padres que leen por placer poseen mayores posibilidades de tener éxito académico.

Por otra parte, se reconoce que los padres participantes en el estudio tienen experiencias y fondos de conocimiento o formas de capital cultural no aprovechados e incluso "invisibilizados" por las escuelas a las que asisten sus hijos. En consecuencia, los profesores tienen que estar conscientes

de que la manera como los padres perciben la lectura es lo que en gran parte influye sobre la forma en que los hijos la percibirán. (Millán y otros, 2007)

La familia posee una gran relevancia en la creación de ciertos modos y disposiciones hacia la lectura. El hogar puede facilitar u obstaculizar su desarrollo de acuerdo a la actitud de los padres como a la disponibilidad de los materiales de lectura.

Bruno Bettelheim y Karen Zelan (2001) concluyen a partir de sus investigaciones sobre el aprendizaje de la lectura, que los niños que en el futuro serán buenos lectores y, a la larga, personas cultas son aquellos que adquirieron actitudes positivas hacia los libros en el hogar y no ejemplos de la efectividad de los métodos para aprender a leer en la escuela:

Una diferencia importante entre los niños que aprenden a leer solos en casa y los que aprenden únicamente en la escuela, es que los del primer grupo aprenden a leer con textos que les fascinan, mientras que los del segundo aprenden las habilidades de descifrar y reconocer palabras en textos sin contenido significativo que degradan la inteligencia del pequeño (p. 19).

En este mismo sentido apunta la reflexión de Emili Teixidor cuando afirma que

Contagiar el deseo de leer es como contagiar cualquier otra convicción profunda: sólo se puede conseguir, o mejor intentar, sin imposiciones, por simple contacto, imitación o seducción... El mejor contagio/contacto es el ejemplo. Primero lee tú y los demás imitarán el placer que tú expandas. Predica con el ejemplo (Citado en Gasol, 2005, p. 20).

Para que esta motivación inicial se convierta en motivación profunda es fundamental

que el niño tenga la libertad de construir su proyecto de lector o lectora, pasando de *saber leer a querer leer*: “Solo después de haber integrado las dimensiones afectiva, cognitiva y pragmática que comporta una lectura eficaz, podrá convertirse en un lector apasionado, interesado y crítico” (Gasol, 2005, p. 21).

En la literatura académica existente sobre comportamientos lectores de los preadolescentes y adolescentes es posible diferenciar dos corrientes: la primera-vinculada a la investigación norteamericana, pone acento en la lectura voluntaria y en la libre elección de los niños. La segunda, interpreta a Bordieu y su teoría del capital cultural y se centra en determinantes familiares, dejando en un segundo plano la autonomía de los estudiantes.

Enfoque liberal autónomo

La idea central de la primera postura es que las estrategias de lectura adoptadas por las escuelas influyen en las formas en que los estudiantes definen la lectura y desarrollan sus percepciones como lectores. Los autores que adhieren a esta corriente coinciden en que la falta de interés por la lectura radica en la imposición a leer lo que determina el currículum escolar. Las escuelas adoptan esquemas lectores rígidos que dificultan el disfrute y el compromiso significativo con la literatura, ya que ésta se emplea de un modo exclusivamente utilitario. En este sentido, los niños valorarían la literatura exclusivamente como una herramienta para aprender la mecánica de la decodificación de los textos y no como una actividad asociada al goce (Fundación La Fuente, 2010).

En cambio, se trata de *ofrecer variedad para leer en libertad*. Es común encontrar en padres y profesores el temor de que la posibilidad otorgada al alumno para escoger sus lecturas, pueda *hacerlo equivocar el camino*. Aidan Chambers

(1991) señala que basura es el término que califica a la literatura que a juicio de los adultos carece de todo valor artístico, moral o educativo. Pareciera que con esta lectura los niños mutilaran su potencial imaginativo, lingüístico y moral, así como su capacidad para apreciar la literatura de buena calidad.

Este planteamiento desconoce que los niños y jóvenes requieren al principio que se los estimule para leer libremente en la mayor medida posible. El docente tiene la tarea de orientar, de ayudar a leer con mayor gozo y comprensión lo que les resulta valioso. No hay que olvidar que de una lectura voraz e indiscriminada surgen el criterio y el gusto.

Por consiguiente, se debe permitir a los niños que emprendan una lectura de exploración, no dirigida, para que realicen descubrimientos por sí mismos. Estos libros suelen resultar más atractivos que aquellos a que nos conducen otras personas. Por otra parte, aprender a comparar, evaluar y seleccionar se logra mediante la experiencia directa y con el consiguiente riesgo.

Para Chambers podríamos entonces distinguir dos modos de leer que no se oponen: literario y no literario. Cuando los niños abordan la lectura están en condiciones de encontrar su propio material no literario sin ayuda de los docentes, mientras que para transformarse en lectores literarios sí requieren de ayuda. Para ello no solo es necesario contar con una oferta editorial amplia ni con una biblioteca bien dotada, sino con profesores que asuman su tarea de mediadores.

Capital cultural y lectura

Esta perspectiva surge a partir de una interpretación de la tesis canónica del sociólogo francés Pierre Bourdieu (1998), quien desarrolló el concepto de capital cultural para analizar las diferencias en los

resultados educativos que no eran explicadas por las desigualdades económicas. El autor señala que los sistemas de enseñanza, más que eliminar las divisiones de clase, contribuyen a incrementarlas, debido a que se promueven ciertas estrategias que favorecen a las clases privilegiadas. Es por ello que intenta desmitificar las presuntas virtudes de la democratización y la libertad como prácticas pedagógicas pues solo las clases altas son capaces de actuar con desenvoltura en una situación de plena autonomía (Fundación La Fuente, 2010). La misma postura manifiesta Michelle Petit (1999) cuando expone que la lectura puede reforzar la autonomía, pero entregarse a ella presupone ya cierta autonomía.

La escuela contribuye a imitar la distribución de capital cultural y con ello reproduce la estructura del espacio social, es decir, mantiene las diferencias sociales preexistentes.

De lo anterior, podemos deducir que la enseñanza de la alfabetización y del lenguaje no puede ser una actividad aislada ni cognitiva ni histórica ni culturalmente. Está determinada por la experiencia en el hogar y la comunidad en conjunto con la escuela.

Los profesores José Gabriel Brauchy y Donatila Ferrada (2009) concluyen, a partir de una investigación acerca de las categorías transformadoras y excluidoras del Subsector de Lenguaje y Comunicación, que en la mayor parte de las ocasiones “la lectura se concibe en tanto imposición de significados de acuerdo al archivo cultural propio del docente de manera descontextualizada; lectura como apropiación literal del texto; como experiencia instrumental desvinculada de lo social, personal y afectivo” (p. 5).

En pocas ocasiones, la lectura se presenta como categoría transformadora:

[...] en tanto comunicación y negociación de significados de acuerdo a la experiencia o archivo de lectura del estudiante; ayuda ajustada y mediada por las experiencias personales de lectura de los estudiantes; dinámica de análisis de la lectura con sentido contextualizado; clima afectivo de autoestima en el desarrollo de la experiencia de la lectura individual y colectiva; actividad mental autorregulante y de autorregulación a través de la lectura individual y colectiva; lectura como espacio de construcción de identidad social (pp.3-4).

En consecuencia, junto a la familia, la escuela actuaría como elemento mediador de la práctica lectora, pues podría tanto facilitar su ejecución como dificultarla (Fundación La Fuente, 2010).

2. Lectura literaria: el rol de la escuela

Si el lector no ha tenido contacto con la literatura desde la infancia o en los años de su formación, no estará acostumbrado a leer textos literarios. Como fruto de lo anterior, la tendencia es que, por ello, evite nuevas tentativas y así se prive de otros textos. En este sentido podemos hablar de la lectura en tanto experiencia intelectual y cultural socialmente diferenciada (Ferrada et al., 2009).

Medina (2006) reafirma esta idea al señalar que “la desigualdad social es antes una desigualdad cultural y, en este sentido, el acceso al dominio del lenguaje escrito es una vía hacia la democratización de la sociedad” (p.46).

Esta marca está menos presente o del todo ausente en niños de sectores desfavorecidos, cuyas familias no poseen libros y otros materiales letrados, por lo que no ofrecen a sus hijos gestos sociales de lectura y de escritura o modelos para su utilización. De ello se puede deducir que los establecimientos educacionales deben considerar las experiencias culturales diversas de los alumnos, para responder a sus necesidades particulares de aprendizaje.

En países altamente desarrollados, el hogar y la familia cumplen el papel de estimular y proveer al niño de los recursos literarios. Sin embargo, en América Latina, la mayoría de los niños no encuentra en su familia un agente de iniciación y animación lectora. Entonces es deber del Estado, a través de la escuela y las bibliotecas públicas, desempeñar este rol fundamental y democratizador¹. Así una de las funciones del profesor es ser mediador del aprendizaje de la cultura social.

De acuerdo con Ferrada et al. (2008), la escuela pública puede participar activamente ya sea reduciendo las diferencias como manteniendo y reproduciendo los modelos de privilegio e inequidad.

En una línea similar, Cervera (1985) plantea que en un momento en que se insiste, sin suficientes demostraciones, en la crisis de la lectura parece paradójal la abundancia creciente de libros para niños. Uno de los temas asociados a este auge es el inequitativo reparto de este bien cultural en la sociedad. Es así como se pregunta: “¿No estaremos acumulando libros sobre grupos sociales privilegiados económica

¹Con la intención de mejorar los índices lectores, entre los años 2007 y 2009 se llevó a cabo en Chile el proyecto de fomento lector, *Maletín Literario*, que buscaba acercar la literatura a familias de alta vulnerabilidad social a través de la entrega de diez títulos de diversos géneros. Esta iniciativa, no exenta de críticas por su real efectividad, benefició a más de 20 mil personas, quienes se han convertido en usuarios de las bibliotecas públicas. En su versión 2009 fue recibido por 267 mil familias. Cfr.<http://www.maletinliterario.cl/>

y culturalmente mientras otros grupos continúan en la penuria de siempre:” (p.13).

Interrogante que se vuelve afirmación especialmente cuando se constata que en algunos países, como el nuestro, los bienes culturales se encuentran concentrados en muy pocas manos.

Todavía contamos con muchos niños que no tienen acceso a los textos literarios. En este sentido la escuela debe convertirse en un mecanismo compensador y socializante. Colomer (2004) en *¿Quién promociona la lectura?* señala que la escuela tiene objetivos de aprendizaje que le son propios y se pueden sintetizar en el acceso a la lectura y la escritura.

A lo largo de los siglos, la sociedad ha ido cambiando el concepto de lo que es *saber leer y escribir*. Hasta la etapa de la industrialización, estas habilidades eran asociadas a menudo con el ocio y el ámbito de las relaciones sociales. Ser letrado se correspondía con ser virtuoso y la posesión de ese saber cumplía una función de cohesión social de clase.

Cuando sólo continuaban estudiando los niños de las élites sociales, la promoción, en el sentido de despertar el deseo de leer, de crear hábitos lectores, era algo asociado naturalmente a la familia de los sectores minoritarios que tenían acceso a las obras. Lamentablemente esta situación pareciera replicarse hoy, en una época de cambios y sorprendentes avances en las comunicaciones.

Colomer (2004) apunta a que históricamente hablando y desde el paradigma de la Ilustración, la escuela (o los preceptores en los sectores de elite) se encargó de enseñar el código escrito. Durante el siglo XIX fue extendiéndose una concepción estandarizada de alfabetización. Esta empezó a relacionarse con el esfuerzo

individual realizado para educarse y alcanzar como consecuencia el éxito económico: “El reverso de esta correlación significa que ser analfabeto comenzó a vincularse con el fracaso social y ese fracaso pasó a atribuirse a la responsabilidad del propio individuo por su falta de educación” (p.12).

En este marco decimonónico, se inició la demanda social para que todos pudieran acceder a la lectura. Esta posibilidad se convirtió en un elemento igualador, un camino para alcanzar un nuevo orden político y social.

Entender la alfabetización como una parte del desarrollo individual y personal culminó en su consideración actual como un derecho humano. Así comenzó la tarea de promoción de la lectura como actividad social con la creación de bibliotecas, la preparación de maestros y bibliotecarios. Se multiplicaron las revistas y periódicos, los libros para niños y los libros para el pueblo. Leer se hizo necesario para el desarrollo industrial y la cohesión de la población.

Una consecuencia de este nuevo escenario es que los profesores comenzaron a potenciar los escritos que parecían útiles y funcionales para alumnos que al cabo de unos pocos años de escolaridad tendrían que desempeñarse laboralmente. Enseñar a leer y escribir textos funcionales pareció ser lo más adecuado para los habitantes de las modernas sociedades alfabetizadas. Entonces la literatura aparecía como un lujo innecesario.

Para Colomer este *malentendido bienintencionado* continúa operando en muchos contextos educativos, postura refrendada por Michelle Petit (1999, 2001) en sus investigaciones dedicadas a renovar el pensamiento sobre la formación de lectores en contextos de exclusión.

Si hasta la década del 70 la escuela

impulsaba una mirada historicista y prescriptiva acerca de la literatura que privilegiaba el conocimiento informativo sobre la literatura, a partir del cambio de paradigma en la enseñanza de la lengua (Cassany, 2003; Colomer, 2005), la mirada al objeto literario se comenzó a hacer desde su contribución a la adquisición de la competencia comunicativa. Para Lomas (2002), es el momento en que se abre paso la idea de orientar la educación literaria a la adquisición de hábitos lectores y a la formación de lectores competentes.

Se dio por terminada la hegemonía literaria en la enseñanza del lenguaje. El énfasis se puso en una formación lingüística centrada en la reflexión sobre la producción oral y escrita. Así surge “la concepción del texto literario como desviación de la norma y la función de la literatura como uno de los usos sociales de la lengua” (Colomer, 2005, p. 44).

El formalismo y el estructuralismo literarios aparecen entonces como las teorías subyacentes a este nuevo modelo didáctico que busca la especificidad de lo literario. Se apostó por el desarrollo de la competencia literaria a través de la lectura y de la formación de instrumentos interpretativos (*comentario de textos*), basados en el análisis de los elementos que configuran las obras literarias. Nuevamente la lectura estética, gozosa y gratuita no estuvo en el horizonte de su enseñanza. Se trataba, entonces, de una instrumentalización de la Didáctica de la Literatura.

En los años 80, la capacidad interpretativa comenzó a integrar la gratuidad y el gozo de la lectura estética. Una lectura de texto abierto que valora el papel creativo y re-creador del lector. Por tanto, se trata de pasar de una enseñanza de la literatura a la educación literaria (Colomer, 1991; Lomas, 2002).

Sin embargo, este nuevo paradigma no

está exento de riesgos. Al respecto, Mora Díaz (2005) expone que en los años 90, en Argentina, situación que se verifica también en nuestro país, se culpó a la escolarización de la literatura del aburrimiento de los jóvenes. La solución rápida y desesperada fue desescolarizarla.

Esa búsqueda de desescolarización funcionó magníficamente como excusa de una posición que se ha ido imponiendo en los últimos años y que se contenta con lograr un acercamiento de los chicos a la literatura a través de un manoseado y poco claro concepto de “placer” que tranquiliza a más de uno, pero que dista mucho de ser la solución a dicha queja generalizada (p.22).

Con esta postura se corre el riesgo de erradicar la literatura de la escuela. Lo que haría falta es redefinir el propio objeto de estudio, no continuar luchando contra la imposición del paradigma historicista y estructuralista (posición que cae por su propio peso) o la institución de la nueva pedagogía -aspirante a paradigma- del placer.

3. Lectura literaria: ¿goce o placer?

Barthes (Citado en Machado, 2007, p. 56) se preocupa por la situación de una sociedad que cada vez más se niega a sí misma (o a gran parte de sí misma) la satisfacción de leer los textos que le dan gozo. En opinión del pensador francés, por una parte, el rechazo al placer y al deseo de goce crea condiciones propicias al desarrollo de la frigidez, y ésta se asocia a la violencia que pasa a caracterizar a tales sociedades. Por otra parte, y en la misma línea de Michel Petit (1999, 2001), sostiene que la posibilidad de sentir placer con las palabras constituye un rechazo al oscurantismo y una reafirmación de la libertad.

Para abordar el concepto del placer de

la lectura, Díaz (2005) remite al ensayo de Barthes (1982) titulado *El placer del texto*. Al respecto plantea que esta práctica del placer, que ingresa en el aula con la nueva ley federal argentina y los cursos de capacitación docente, y con un fuerte avasallamiento desde la industria editorial, tiene su origen –aquí sigue a Gustavo Bombini (*Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda*, 1996)- en una lectura simplificadora y hasta paratextual, del texto barthiano.

De acuerdo a esta aproximación, aparentemente el placer se produciría simplemente por el contacto entre el texto y el lector, sin mediación del docente ni obstaculizado por la teoría. Sin embargo, para Díaz el punto de partida de la teoría de la lectura propuesta por Barthes es, en principio, la relación entre texto-individuo-lector surcada por las ideas de placer y goce (que al principio no diferencia).

Finalmente se desprende de la lectura del ensayo que, si bien Barthes plantea que todo texto busca que su lector disfrute leyéndolo, determina que existen dos regímenes de lectura diferentes: uno que no permite alcanzar el goce, pero sí el placer, y otro que posibilita acceder al goce: “no devorar, no tragar sino masticar”. Estas dos formas de leer están circunscritas en los regímenes de lectura que, a su vez, poseen sus correspondientes textos: el texto de placer proviene de la cultura reproduciéndola, incorpora los temas, las problemáticas, los personajes y la realidad de sus lectores (como la mayor parte de la literatura infantil y juvenil); y el texto de goce, que provoca, desacomoda y desafía al lector, valiéndose de una representación que no está ligada a su objeto: “Si el placer es decible, formulable, si el sujeto puede hablar de su placer, el goce es indecible porque es un punto de fractura en el sujeto hablante” (p. 27).

Entonces, como el placer se puede verbalizar

se vincula con la cultura de masas, con sujetos comunes, no especialistas. En cambio, el goce queda restringido al ámbito intelectual y de especialistas, confiriéndole así un carácter individualista, separado y separador de masas. Se advierte aquí una paradoja que se desprende de la lectura fallida de Barthes: en el planteo más elitista se leyó un camino asegurado a la democratización de la literatura:

En lugar de fomentar, en una actitud pretendidamente democrática pero claramente demagógica, una ilusión de lectura, la escuela debería constituirse en el acceso a una democratización del régimen de lectura que borre las barreras entre aquellos capaces de acceder a la literatura como valor cultural y aquellos “anclados” que no alcanzan tal valor (p. 28).

Para Díaz, si desde Barthes surge que la desaparición de esas barreras no es factible, desde los estudios culturales de Bordieu es posible construir una línea de acción que, llevada a cabo por la institución educativa, conduzca lentamente a la erradicación de tales desigualdades de acceso. Sin embargo, para ello es indispensable que en la escuela se produzca la redefinición del objeto de estudio (la literatura). Pocas veces se asume que la literatura es un arte y que su percepción necesita de una formación específica.

La escuela tiene en sus manos la posibilidad de revertir esa situación de inaccesibilidad/exclusión y la indiferencia/antipatía que acarrea hacia los valores culturales consagrados socialmente como legítimos.

La teoría literaria puede convertirse de ese modo en un marco de referencia para el docente que provea de las categorías necesarias para el desarrollo de las competencias específicas, que permitan borrar la barrera que separa actualmente a

los conocedores de los meros espectadores. Recapitulando los aspectos centrales de esta revisión temática, compartimos con Lomas (2002) que la adquisición de la competencia literaria es un largo proceso en el que entran en juego aspectos cognoscitivos, morales, estéticos, lingüísticos y culturales.

4. A modo de epílogo

Los educadores y psicólogos consideran que los buenos libros para niños fortalecen la personalidad, ayudan a iniciar en el conocimiento de la realidad, desarrollan la inteligencia y perfeccionan el lenguaje. No solo constituyen una fuente de placer y recreación sino que también enriquecen el mundo tanto en el aspecto idiomático como en el psicológico y emotivo (Peña, 1995; p. 19). Se agrega el sentido apreciativo de la belleza pues los libros actúan sobre la imaginación y ayudan a formar el sentido estético.

Por su parte, para Gasol (2005) la lectura con fines estéticos y de placer otorga el conocimiento de uno mismo, da sentido a la existencia, a la vida, pone voz al sufrimiento y da forma a los deseos y sueños.

También los sociólogos se interesan en la literatura infantil ya que ven en ella motivos de estudio y valoración de una época. En otro contexto, los padres narran y leen cuentos a sus hijos porque a través del libro se fomentan lazos afectivos y se inicia al niño en el mundo mágico de la literatura (Peña, 1995, p. 25).

Por lo tanto, cualquier aproximación al estudio de la literatura para niños y jóvenes debe hacerse desde una perspectiva multidisciplinaria, considerando su componente estético, literario, psicológico evolutivo, ético-pedagógico...

Para Eloy Martos (2004), “la literatura infantil se convierte así en parte de la lectura

extensiva, enriquece la experiencia del niño, le da *voz y mirada* propias, y forma parte de ese *currículum integral* al que debe aspirar la enseñanza de la literatura” (p. 58).

El interés por su difusión nace en las bibliotecas y se extiende a la escuela cuando esta empieza a preocuparse por la creación de hábitos de lectura. Sin embargo, la preocupación por los libros como formadores de competencias específicas es reciente y su análisis como productos artísticos que contribuyen a la educación literaria es tema aún minoritario. Todavía mucha gente no los considera “verdadera literatura”, solo entretenimiento y material didáctico. Una de las causas de esta percepción la encontramos en la escasez de libros que se apoyen en la teoría literaria y ayuden a los profesores a programar su docencia (Colomer, 2006).

Finalizamos este ensayo con tres breves propuestas para incentivar la competencia literaria:

1. Entregar formación a los profesores para prepararse como mediadores de la lectura literaria. La mediación cultural requiere de personas comprometidas con la importancia de iniciar tempranamente a los niños en el discurso literario. En nuestro país, la mayor parte de los niños que participan de la educación preescolar pertenecen a sectores social y emocionalmente vulnerables en los que la familia está lejos de constituirse en fiel aliado para el proceso de construcción del lector y, menos aún, literario. El debate teórico sostiene que la necesidad expresiva, la capacidad creadora y el uso del lenguaje con función estética dependen, además, de las particularidades individuales, del archivo cultural (Coseriu, 1977; Bordieu, 1998). Cuando la familia y el contexto social más inmediato no proveen de experiencias que construyan este acopio, los agentes sociales del entorno educativo

tienen la responsabilidad de brindarlas.

Pese a ello, los docentes, en general, conocen y emplean muy pocas estrategias didácticas para animar a la lectura literaria con fines estéticos y placenteros, lo que acusa una escasa preparación en su formación universitaria. El rol de los educadores en la escuela pública reviste características de urgencia.

2. Generación de talleres literarios en el aula como recurso lúdico que busca conectar con la experiencia lectora de los estudiantes y fomentar la escritura creativa. La estimulación del pensamiento divergente que se logra a través de la producción de textos con intención literaria constituye también una forma de educación.

Aquí gana validez el planteamiento de Michelle Petit (1999; 2002) acerca de que una causa importante de la discriminación en el acceso al lenguaje escrito es el uso limitado y utilitario del lenguaje en ciertas familias: solo se habla de situaciones inmediatas; el placer de jugar con la lengua, de contar historias no tiene cabida. Estos niños se encuentran marginados en relación con quienes, en su familia, tienen acceso a distintos registros lingüísticos: el registro de la utilidad inmediata, pero también el de la narración. Compartimos y creemos que sin ensoñación, sin juego con la imaginación, no hay pensamiento posible. A cualquier edad. El deseo de saber, la necesidad de relatos y de simbolizar nuestra experiencia son rasgos propios de la especie humana.

3. Incorporar en este desafío a los diversos miembros de la comunidad, no solo a la escuela, como un modo de valorar el capital cultural de los niños que concurren a los establecimientos educacionales. Se trataría, en los términos de Ferrada et al. (2008), de desplazar la concepción del lenguaje desde el paradigma funcional, fracturado e interesado exclusivamente por el desarrollo

de competencias funcionales desligadas de todo contexto real y simbólico, a uno socialmente solidario. Ello pasa por integrar a padres y parientes, como agentes que ayuden en la construcción de saberes sociales tan relevantes como los instrumentales.

Referencias bibliográficas

- Bettelheim, B. y Zelan, K. (2001). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Brauchy, J. y Ferrada, D. (2009). Categorías Curriculares en el Subsector de Lenguaje y Comunicación para una educación promotora de igualdad de aprendizaje (En prensa).
- Cassany, D. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao
- Castro, V. (2006). Entrevista a Teresa Colomer. Portal educar. [En línea]. Recuperado en <http://educ.ar.mht> [2009, 23 de julio].
- Cervera, J. (1985). *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid: CINCEL.
- Chambers, A. (1991). ¿Qué hacemos con la basura? *Imaginaría*, 183, 21 de junio de 2006. [En línea] Recuperado en <http://www.imaginaría.com.ar/18/3/chambers.htm> [2009, 28 de agosto].
- Cirianni, G. y Peregrina, L. (2007). *Rumbo a la lectura*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31
- Colomer, T. (2004). ¿Quién promociona la lectura? CLIJ, *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 168, 7-18.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: FCE.

- Condemarín, M. (2004). Falsas concepciones sobre el lenguaje y la cultura de los niños pertenecientes a familias pobres. [En línea] Recuperado en: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/1143_Falsas_Concepciones.pdf [2009, 24 de abril].
- Coseriu, E. (1977). *El hombre y su lenguaje: estudios de teoría y metodología lingüística*. Madrid: Gredos.
- Díaz, M. (2005). El concepto de placer en la lectura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, (III), 3, 21-32.
- Ferrada, D., Bastías, E., Brauchy, J. y Saldaña, D. (2008). La formación inicial de profesores en Lenguaje y Comunicación: hacia una didáctica dialógica de la disciplina. En Insauro, M., Misuraca, M. y Vior, R. (compiladores). *Políticas, currículos e instituciones para la formación de profesores. ¿Qué cambió después de los '90?* Cap. 2 Currículos para la formación de profesores. Pp. 12-25. Buenos Aires: Editorial Fonsur.
- Ferrada, D., Bastías, E., Brauchy, J. y Saldaña, D. (2009). Competencias profesionales en Lenguaje y Comunicación para un desempeño exitoso en contextos de vulnerabilidad. En: *Evidencias para políticas Públicas en Educación: Selección de Investigaciones del Segundo Concurso FONIDE*. Pp.61-104. Santiago: FONIDE, MINEDUC.
- Ferreiro, E. (s/f) Leer y escribir en un mundo cambiante. [En línea] Recuperado en http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf [2009, 13 de noviembre].
- Ferreiro, E. (2009). *Cultura escrita y educación*. México: FCE
- Fundación La Fuente y Adimark GFK. (2010). *Chile y los Libros*. [En línea]. Recuperado en <http://www.fundacionlafuente.cl/category/documentos/estudios/>. [2011, 30 de septiembre]
- Fundación La Fuente. (2010). *Familia y Escuela: su influencia en la Formación de Lectores para el Mañana*. [En línea]. Recuperado en <http://www.fundacionlafuente.cl/documentos/2010/11/familia-y-escuela-su-influencia-en-la-formacion-de-lectores-para-el-manana/> [2011, 30 de septiembre]
- Gasol, A. (2005). La familia, modelo e impulsora de la lectura. *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 182, 14-21.
- Lomas, C. (2002) La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Revista Kikiriki, Cooperación Educativa*, 64.[En línea]. Recuperado en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?actionMenu=buscador.VisualizaResultadoBuscadorIU.visualiza&seccion=8&articulo_id=6664&PHPSESSID=01ec0bf235aeb5d6f8ad2abab5291b7a [2011, 3 de agosto]
- Machado, A.M. (2007). Derecho de ellos y deber nuestro. *Literatura infantil: ¿para qué?* *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 210, 48-57.
- Martos, E. (2004). Didáctica de la literatura infantil y juvenil. En: López, A. y Encabo, E. (coord.) *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Medina, A. (2006). Enseñar a Leer y Escribir: ¿En qué conceptos fundamentar las Prácticas Docentes? *Psykhe*, 15, 2, 45-55. [En línea]. Recuperado en: <http://www.scielo.cl/scielo>. [2008, 28 de agosto].
- Murillo, L. Smith, P. y Vance, C. (2007).

- Prácticas de lectoescritura en padres de familia. Influencias en el desarrollo de la lectoescritura de sus hijos. *Lectura y Vida*, 3, pp.6-17
- Obregón, M. (2006). Los círculos de literatura en la escuela. *Lectura y Vida*, 1, 48-57
- Peña, M. (1995). *Alas para la Infancia*. Santiago: Universitaria.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: F.C.E.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: F.C.E.
- Plan Nacional de Fomento de la Lectura. Disponible en [www.leechilelee.cl]