

LECTURA PLACENTERA Y FINALIDADES EDUCATIVAS: VOLVER A LAS PREGUNTAS DIDÁCTICAS

LUCAS GAGLIARDI¹

RESUMEN

En este artículo revisamos una de las principales orientaciones didácticas que aparecen cuando pensamos la literatura como objeto de reflexión: la idea de placer lector o lectura placentera. Revisamos orientaciones presentes en documentos curriculares y otras fuentes, así como problemas a partir de preguntas didácticas sobre objetivos, contenidos, evaluación y otras condiciones propias del trabajo cotidiano en las escuelas.

PALABRAS CLAVE

Lectura placentera – enseñanza – escuela – literatura – problema didáctico

INTRODUCCIÓN

La tarea de planificar nos pone a los docentes en una conversación con intenciones, diseños curriculares, representaciones y recursos entre otras cosas. Quienes trabajamos también como formadores de futuros docentes, enseñamos a planificar y a reflexionar sobre esa misma conversación. En cualquiera de las dos situaciones nos planteamos el problema de las finalidades educativas para definir el curso de una propuesta didáctica y allí nos enfrentamos con orientaciones que circulan en el trabajo prescripto. Una de ellas, el desarrollo de la lectura placentera, parece estar asumida como máxima que ya no despierta discusiones. Sin embargo, consideramos que este tema merece algunas revisiones que le devuelvan su condición como problema didáctico, entendiendo este como un eje posible del debate para pensar la enseñanza.

¹ Profesor y Licenciado en Letras (UNLP). Se desempeña como en institutos de formación docente y en escuelas secundarias. Ha publicado investigaciones sobre literatura en lengua inglesa y didáctica de la lengua y la literatura. lgagliardi3@abc.gob.ar

En este artículo revisamos una de las principales orientaciones didácticas que aparecen cuando pensamos la literatura como objeto de reflexión en el marco de situaciones o propuestas educativas. Nos referimos específicamente a la idea de “placer lector” o “lectura placentera”.

ORÍGENES DE LA ORIENTACIÓN DIDÁCTICA

En el último tercio del siglo XX, los debates sobre la didáctica de la literatura en occidente incorporaron una reivindicación: la idea de que la recepción directa y no mediada de las obras sería capaz de producir el “placer del texto” pues este tendría como consecuencia la consolidación de “hábitos lectores perdurables” (Colomer, 1996a: 131).² Teresa Colomer sintetiza algunas de las principales ideas de esta reivindicación:

Si la literatura ofrece una manera articulada de reconstruir la realidad y de gozar estéticamente de ella en una experiencia personal y subjetiva, parece que el papel del enseñante debería ser, principalmente, el de provocar y expandir la respuesta provocada por el texto literario [...] El aprendizaje explícito de reglas parecería así un camino estéril frente a la relación gratificante establecida entre la experiencia vital y la experiencia literaria de los estudiantes a través de sus lecturas (Colomer, 1996a: 135).

En otros trabajos (Colomer, 1996b; 2005), la misma autora comenta que la lectura gratificante o placentera se vincula con la maduración personal, la formación intelectual y afectiva (Colomer, 2005: 54). Por lo tanto, se desprende que esta reivindicación trae consigo concepciones acerca del aprendizaje.

Las discusiones sobre el tema se presentan en Argentina desde finales de la década de 1980 y llegaron a los lineamientos curriculares en la década siguiente. Mora Díaz Súnico (2005) ha reconstruido este contexto histórico-educativo: con la instalación de la reforma educativa de la Ley Federal de Educación (1993) se plantearon tanto el “problema de la comprensión lectora” como la “falta de hábitos lectores”. Se identificó a la literatura como la principal afectada por esta “crisis lectora”. Al respecto, comenta la especialista que se buscaron responsabilidades y soluciones:

La última responsabilidad, después de pasar por los medios masivos de comunicación, las familias, la posmodernidad..., recayó en la institución escolar. Así, se culpó a los paradigmas historicista y estructuralista, y a sus respectivas configuraciones didácticas (enciclopedista y descriptivista), del alejamiento de los chicos de la literatura. “La literatura está tan escolarizada” –se dijo– “que los chicos se aburren con ella porque la recorren esperando la

² El destacado se encuentra en el texto original.

tarea que se les encomendará a continuación”. Y la solución –rápida e impulsiva– fue “desescolarizar la literatura”. Solución desesperada y extremadamente peligrosa que tiró el primer dominó de una cadena que podría terminar en la erradicación de la literatura de la escuela (Díaz Súnico, 2005: 20).

Como solución, se apeló a lectura placentera para resignificar la finalidad de la enseñanza de la literatura. Según esta autora, la idea de placer lector en las discusiones locales fue tomada del ensayo de Roland Barthes titulado *El placer del texto*, libro que no estaba pensado para el ámbito educativo; tal y como aparece en las reflexiones educativas nacionales, el “placer lector” tampoco parece corresponderse del todo con las formulaciones de aquel intelectual francés (Díaz Súnico, 2005: 27). De todos modos, para un análisis didáctico y de la historia de la disciplina escolar, la apropiación que el sistema educativo hizo de aquella teoría cuenta con mayor peso que la verificación de las correspondencias o discrepancias con la fuente teórica. Los efectos de tal apropiación son los que se manifestaron en políticas educativas e incidieron sobre el trabajo docente.

Con el correr de los años, la idea de placer lector se fue ampliando aún más dentro del sistema educativo argentino. Podemos ver algunos de estos sentidos ya cristalizados en el documento *La gran ocasión*, de la escritora Graciela Montes (2006):

Cada uno entendió la consigna a su modo. Y cuando la consigna cristalizó – se volvió incuestionable y automática– el frescor desapareció. A menudo había una confusión entre el placer sinónimo de facilidad (lo cómodo, el género bien conocido, las técnicas recurrentes, las series, “sólo libros de terror”, “sólo historieta”, etc.) y el placer que incluye esfuerzo, sorpresa, incluso cierta incomodidad, y un encuentro bien ganado, menos fácil, con el texto luego del trabajo y la aventura” (Montes, 2006: 9).

Por otro lado, la escritora sostiene que la propuesta del placer lector:

Suponía también un cambio en el repertorio, eran otros los textos que se ofrecían. Pero este permiso no bastaba para alentar, auspiciar, dar ocasión a la formación de lectores (Montes, 2006: 9).

Montes escribe desde un posicionamiento: el interés de *La gran ocasión* es el fomento o la promoción de la lectura en la escuela. La finalidad de la lectura escolar sería, precisamente, el incentivo para realizar más lecturas. Esto también supone una resignificación del rol docente y del de la escuela con una serie de dificultades aparejadas que exploraremos más adelante.

Por otro lado, una especialista en Didáctica de la Lengua y la Literatura, Carolina Cuesta, sostiene que “aquellas primeras asignaciones a la literatura de una función placentera desligada de saberes específicos se han ido resemantizando en nuevos axiomas ahora más opacos o, al menos, más intrincados” (Cuesta, 2016: 28) ya que el placer lector se ha ido combinando con más ideas que ingresan al currículo y afectan el trabajo docente en el área de Lengua y Literatura.

EN LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES Y OTROS MATERIALES: ¿QUÉ ES LO QUE SE “LEE POR PLACER”?

Detengámonos un momento y pensemos: cuando hablamos de “lectura por placer” ¿en qué material de lectura estamos pensando? Podríamos responder que “en cualquier texto” pero si nos reparamos los ejemplos de lectura placentera que se nos hayan ocurrido hasta este punto, seguramente la mayoría de ellos implicaban la presencia de textos literarios. ¿Es la literatura el objeto de lectura “por defecto” cuando hablamos de lectura placentera? Uno de los problemas de la máxima “leer por placer” es completar esa frase con una respuesta al interrogante “¿Qué leer?”.

Si volvemos a hacer pie en la escuela, esa pregunta se vuelve sumamente relevante. Aunque el concepto de lectura placentera se haya gestado hace varias décadas, no deja de tener presencia en la actualidad. Puede que lo consideremos, a estas alturas, una especie de máxima naturalizada dentro de la actividad docente pero también conviene revisar cómo aparece en los lineamientos curriculares en vigencia. Con el afán de ser breves, solamente mencionaremos los diseños curriculares vigentes en Provincia de Buenos Aires. En el caso del diseño para Escuela Primaria aparecen propósitos de enseñanza como:

Acercar a los alumnos a una variedad de textos de distintos géneros, épocas y autores y colaborar a través de distintas propuestas didácticas para que entiendan la lectura como una actividad *gratificante y placentera*, como vía de acceso al conocimiento y como forma de ampliar y dar sentido a la experiencia persona (DGCyE, 2018: 68)³

También se mencionan objetivos de aprendizaje para que los estudiantes

³ El destacado es nuestro, al igual que en los próximos fragmentos citados.

Disfruten del ámbito de la literatura y puedan seguir itinerarios de lectura de variados géneros discursivos literarios a partir de sus propios intereses y gustos (DGCyE, 2018: 47)

La situación es muy similar en el diseño de 1° año de secundaria, donde se presenta como expectativa de logro que los estudiantes

entiendan la lectura como actividad *gratificante y placentera*, como vía de acceso al conocimiento y como forma de ampliar y dar sentido a la experiencia personal (DGCyE, 2008: 204).

Que los alumnos/as logren *disfrutar* de la lectura, que construyan efectivamente el significado con libertad y profundidad, comprometidos con sus propias percepciones acerca de los textos, debe ser uno de los fines que persigue esta materia (DGCyE, 2008: 204).

Sin embargo, estas actitudes prescriptas solo parecen orientarnos en relación con la lectura de textos literarios. Ni en Prácticas del Lenguaje ni en otros espacios curriculares de dichos diseños se prescribe la misma actitud hacia otro tipo de textualidades u objetos de conocimiento.⁴ Asistimos a un fenómeno de asimetría curricular: se exige el desarrollo de una actitud muy específica dentro de Prácticas del Lenguaje pero no respecto de las Ciencias Naturales o Sociales, Matemática o Arte, por mencionar otros ejemplos. Esta situación ya se advertía en la década de 1990. Al respecto mencionaba Díaz Súnico:

Por ejemplo, la Ley Federal de Educación presenta el placer de la lectura como único objetivo a la hora de leer literatura. El placer se justifica en sí mismo y el “leer por leer” aparece como propósito diferenciado de otros como “leer para obtener una información de carácter general o precisa”, “leer para aprender”, “leer para escribir” y “leer para comunicar”, simplificando así el mecanismo lector a un recorrido por el texto en busca de un placer que se da, aparentemente, por el mero contacto con el libro. Lo que llama la atención es que, cuando se habla de géneros no literarios, el mecanismo lector sí aparece problematizado, con operaciones que exigen la identificación del contexto de enunciación a partir del reconocimiento de marcas textuales, de portadores de texto y (Díaz Súnico, 2005: 23).

Por lo tanto, parecería ser que el objeto “legítimo” con el que se logra la lectura placentera es el texto literario (y muchas veces, el que se enmarca dentro de la literatura infantil o juvenil, como advierte la misma autora en otros pasajes de su artículo). De ser así, las finalidades vinculadas con el placer lector prescriben una actitud hacia la literatura

⁴ Incluso, la exigencia de lograr experiencias gratificantes o placenteras en otras áreas del diseño solo aparecen muy ocasionalmente en espacios como Inglés para nivel primario bonaerense, en el cual se menciona un muy general “placer por aprender” (DGCyE, 2018: 300)

y la diferencian de otros textos. Por supuesto, esto conlleva valoraciones y posicionamientos culturales⁵ pero también algunas preguntas didácticas: ¿Es la literatura un tipo de texto que merece atención especial y diferenciada? ¿Qué ocurre si un estudiante no desarrolla gratificación por esta clase de textos pero sí por otros?

Documentos como *La gran ocasión* brindan justificaciones a la centralidad de la literatura en el objetivo de leer por placer. Afirma Montes que:

Los textos literarios son los mejores a la hora de “enseñar a leer”. [...] Y es que, si bien todos los textos proponen lectura y son lugar de experimentación, práctica y juego para los lectores, y todos los textos –incluso los textos científicos– dan lugar al despliegue de estrategias de lectura personales, la literatura, que “crea mundos” –mundos en cierta forma autosuficientes, aunque también den cuenta de lo que llamamos “la realidad”–, es un terreno inmejorable para el entrenamiento del lector. (Montes, 2010: 28)

La escritora lo presenta como axioma o afirmación que no requiere demostración alguna. Sin embargo, no advierte que el juicio de valor sobre la literatura como “mejor clase de texto” o manifestación más poderosa del lenguaje humano está lejos de ser neutral y se encuentra profundamente enraizada en valoraciones de clase social acerca de lo escrito (Eagleton, 2016). Aquí la justificación de la lectura (literaria) placentera se corresponde con una “visión burguesa” de lo literario (Cuesta, 2016: 38), una visión que no dialoga sin disonancias con la diversidad que hallamos en las escuelas (Cuesta, 2023: 48 Dubin, 2019).

Como señalábamos a partir de Colomer (1996a), algunas investigaciones sostuvieron que la intervención del disfrute en la lectura literaria sería una condición necesaria para la comprensión de la misma. No obstante, Cuesta desmonta ese tipo de razonamientos:

los alumnos no nos dicen que ese texto les ha parecido “bueno”, les ha “gustado”, lo han “entendido”, creemos que no habría lectura propiamente dicha o una comprensión cabal del texto. Así, pasamos a diagnosticar que nuestros alumnos carecen de motivación alguna hacia la lectura de textos literarios, y que este hecho deriva o es causa de sus dificultades con la comprensión lectora (Cuesta, 2006: 40).

⁵ Nos referimos, por ejemplo, la diferencia de “valoración literaria” (Eagleton 2016) entre literatura escrita y oral, entre ficción y realidad, entre literatura y otros consumos culturales afines. Estos problemas implícitos han sido analizados por la didáctica de perspectiva etnográfica en relación con los slogans educativos en torno a la lectura literaria (Dubin, 2019).

Esa vinculación se convierte entonces en un problema didáctico: habría que garantizar el disfrute o sería imposible conseguir la comprensión lectora. Pero si solo se pueden disfrutar los textos literarios ¿qué ocurre con los “no literarios” o “textos de estudio” (como se los suele llamar en la jerga escolar)? Sobre esta pregunta, no parece haber muchas respuestas en los lineamientos que señalan la promoción de la lectura como el deber o propósito de la escuela pues se da por sentado que se piensa en el texto literario cuando se invoca la idea de lectura placentera.

Así es que se deposita en la selección de los textos literarios gran parte de la confianza pues una selección afortunada, que se vincule con las experiencias de los estudiantes y les permita “construir sentidos” garantizaría el disfrute (Colomer, 1996b).⁶ Parecería tratarse de una renovación de vetustos clásicos literarios por obras más “actuales”. Es decir que la solución para el problema sería, inicialmente, “el ingreso de textos en el aula y el contacto directo (no obstaculizado por la teoría ni por la mediación docente) de los mismos con los alumnos” (Díaz Súnico, 2005: 24). Esto también tiene sus consecuencias en el replanteo de la figura del docente pues “desplaza bastante de su rol como el que sabe y enseña y lo pone casi en situación de igualdad con otros ‘mediadores’ del conocimiento -familia, bibliotecarios, pares...-” (Cuesta, 2016: 35). Cabe preguntarse si el docente, efectivamente, es un mediador como cualquier otro y si la situación de lectura en el aula (de diferentes niveles de escolaridad, para ser más precisos) se puede equiparar a la de otros espacios sociales (la casa, una biblioteca popular, un taller literario). Cabe preguntarse, incluso, si es equiparable a la lectura que se hace por propia iniciativa en espacios escolares (en los recreos, por medio de préstamos en la biblioteca de la institución). Un posicionamiento desde la etnografía educativa sugeriría que tales equiparaciones corren el riesgo de no dejarnos ver la especificidad de la escuela, sus características y prácticas cotidianas que muchas veces permaneces no documentadas.

PREGUNTAS DESDE LA DIDÁCTICA Y EL TRABAJO DOCENTE

⁶ Amplía la autora: “En lo que se refiere al corpus, si, por una parte, el criterio de selección debe incluir siempre la capacidad de los textos para relacionarse de forma intelectual y afectivamente motivadora con la experiencia lectora y de vida de los alumnos” (Colomer, 1996a: 135).

Consideramos oportuno interrogar a la lectura placentera en relación con algunos interrogantes o “temas clásicos” (Edelstein, 2022) de la didáctica: contenidos, objetivos y evaluación.

Partamos de un caso para indagar aquí. El siguiente fragmento corresponde a una propuesta de enseñanza recogida en el libro *La escuela y la formación de niños lectores* (2016) destinada a la escuela primaria:

Aparte de los trabajos y las actividades de lectura planeados, el adulto aceptará que la actividad lectora de cada niño se desarrolle sin imponerle un tiempo o un sitio determinado. El alumno puede preferir leer en su lugar, hacerlo de pie o ir al rincón de la lectura, a sentarse sobre un almohadón o alfombrita, en el suelo. Puede hojear los libros o leer solo alguna parte. Puede pedir que le lean a él solo o a un grupo de niños. Puede estar un rato con los libros cuando otros niños estén dibujando, por ejemplo (Charría de Alonso y otras, 2016: 41).

De este fragmento podemos señalar algunos aspectos vinculados con la escena de lectura. Se la muestra como una actividad:

- que *debe desarrollarse* libre de ataduras o condicionamientos (ya sean temporales, espaciales, de dinámica o agrupamiento, etc.);
- que el adulto *no debe interrumpir*;
- que dependería de algunas condiciones materiales en el aula (mobiliario, rincones, libros variados);
- como actividad que suspende o deja en un lugar más difuso a la o el docente.

La confluencia de estas dimensiones sería necesaria para generar la actitud esperada. “La ocasión a veces no está, en ese caso habrá que crearla” diría Montes al respecto (Montes, 2010: 17). El libro de Charría de Alonso y otras (2016) está destinado al nivel primario. Sin embargo ¿esta propuesta resulta viable a largo plazo incluso en instituciones de dicho nivel? ¿Parece encajar del mismo modo con cualquier curso o ciclo de la Escuela Primaria?

Preguntarnos por estas variables cuando vemos recomendaciones o materiales didácticos no es poca cosa; por el contrario, constituye ejercicio necesario: plantear un interrogante didáctico sobre la validación de las orientaciones para la enseñanza. Son, precisamente, preguntas didácticas. En el fragmento que venimos comentando se menciona como condición para que la situación sea “placentera” la necesidad de despojar a la situación de lectura de ciertos aspectos habituales de la escolaridad (como la disposición espacial, temporal, simultaneidad en el trabajo de los estudiantes). Esto

aparece también en ideas generales acerca de la enseñanza de las prácticas del lenguaje. Si revisamos algunas ideas que presenta Delia Lerner (2001) vemos que la especialista describe el rol del docente como lector del siguiente modo: “Al adoptar en clase la posición de lector, el maestro crea una ficción: procede “como si” la situación no tuviera lugar en la escuela, como si la lectura estuviera orientada por un propósito no didáctico”. Al igual que en las principales ideas del constructivismo y las prácticas del lenguaje, el trabajo sobre el placer lector parece estar muy vinculado con la des-escolarización de la lectura, es decir, con el retiro de algunos elementos típicos de la situación escolar, por no decir, del sistema didáctico.

Es probable que pensemos, entonces, en algunas preguntas didácticas más, interrogantes que nos muestran algunas dificultades de la lectura placentera en el contexto escolar. A saber:

- ¿Son posibles (y necesarias) todas esas condiciones en cualquier aula?
- ¿Son condiciones y posibilidades de trabajo que muestran la misma eficacia con cualquier nivel educativo (inicial, primario, secundario)?
- ¿Qué contenido se está trabajando en propuestas de este tipo?
- ¿Qué se evalúa respecto de propuestas de este tipo?
- Si no se siente placer por lo leído ¿no se aprendió?

La propia Colomer señala en otro trabajo (2005) que asimilar la lectura en la escuela a una práctica privada como la que supone la lectura por placer es un problema y hasta puede conducir a ideas como que la literatura “no se puede enseñar” sino solo “contagiar” (Colomer, 2005: 56).

Los primeros dos interrogantes se vinculan con problemas de las condiciones generales de enseñanza y aprendizaje; los últimos tres podrían pensarse más bien entro de la didáctica específica.

Con respecto al primer interrogante, sabemos que no todas las instituciones educativas poseen los mismos recursos; plantear finalidades para la lectura que dependieran de ciertos factores resultaría determinista (es decir que “si no se cumplen esas condiciones materiales, no podría existir una lectura gratificante”). En cuanto al segundo, sabemos que cada nivel educativo posee sus objetivos formativos y lógicas particulares. Por lo tanto, “transplantar” una idea sobre el placer lector a cada nivel, sin considerar sus condiciones particulares, probablemente conduzca a obstáculos.

Una respuesta a la tercera pregunta solo sería posible desde el enfoque constructivista de las prácticas del lenguaje: se estaría enseñando una práctica de lectura ya que para esta perspectiva los contenidos son más bien procedimentales o prácticas.⁷ Sin embargo, desde otras posturas es posible decir que a) se estaría enseñando (o prescribiendo) además una actitud específica que habría que desarrollar hacia los textos literarios y b) habría una ausencia de contenidos conceptuales específicos sobre la literatura aunque lo que se lea sea un texto literario. La lectura placentera, cuando es indicada como contenidos, se constituye también como un contenido actitudinal o valorativo según aquella tipología difundida en la década de 1990 (Coll *et al*, 1992): prescribe el desarrollo de una actitud.

Esto conduce a la cuarta pregunta: ¿Qué se evaluaría y cómo? Si no hay contenidos conceptuales que orienten la propuesta de enseñanza, se evaluaría la participación de los estudiantes en la propuesta.⁸ Pero ¿con qué criterios e instrumentos de evaluación? Si la evaluación se limita a que el estudiante manifieste su gusto o disgusto por lo leído en forma oral o escrita, vemos la limitación de los criterios de evaluación posibles. Por otro lado ¿qué ocurre si los estudiantes manifiestan no haber disfrutado la lectura? ¿Consideraremos que no alcanzan el objetivo de aprendizaje? Recordemos que la postura del placer lector lleva implícito el disfrute y disfrutar no es lo mismo que expresar opiniones (cualesquiera que sean) acerca de lo leído. Si se responde a esto que “Lo que se valora es que los estudiantes den una opinión” podemos decir que hay una discrepancia entre objetivos y evaluación: dar una opinión (o más específicamente, argumentar) no implica una actitud específica hacia el tema de discusión. Es elocuente que, de todos los objetivos y propósitos tomados de los diseños curriculares en el apartado anterior, ninguno tenga criterios de evaluación o indicadores de avance que permitan concluir si aquellos objetivos de disfrute fueron alcanzados. Se trata de finalidades “huérfanas” respecto del componente evaluativo. ¿Se trata entonces de “fingir demencia y seguir

⁷ Lerner discute que las prácticas del lenguaje se puedan identificar con contenidos procedimentales (Lerner, 2001: 98). Sostiene que los quehaceres o prácticas integran lo procedimental, conceptual y actitudinal. No obstante, discrepamos con esa apreciación pues muchos de los contenidos identificados como “prácticas del lenguaje” en lineamientos curriculares o bien diluyen evitan la nominación de saberes disciplinares explícitamente o bien diluyen la presencia de contenidos conceptuales.

⁸ Facundo Nieto señala algunos problemas de las prácticas del lenguaje y la expresión de las orientaciones hacia el disfrute y el intercambio después de la lectura. En las orientaciones curriculares “El aula es un espacio de discusión de interpretaciones que podrían formularse sin la necesidad de conocimientos disciplinares” por lo que todo se halla “Más cercana a la opinión personal o al gusto individual que a un saber disciplinar específico” (Nieto, 2014: 75).

adelante” ignorando los vacíos teóricos y metodológicos por más bienintencionada que sea la reivindicación de la lectura?

En cuanto a la última pregunta, la bibliografía que venimos comentando (Cuesta, 2006, 2016; Díaz Súnico, 2005) brinda posibles respuestas. En particular, Cuesta (2006: 52) analiza diversas escenas de enseñanza en las que los estudiantes manifiestan que no les gusta, no entienden ni disfrutan del texto leído. Sin embargo, en esas mismas escenas, se producen debates en torno al texto literario. El dis-placer que los estudiantes expresan se muestra como vector para el análisis didáctico: en esas escenas de clase, los estudiantes pueden identificar aspectos de los textos y explicar dónde radica cierto aspecto que les genera inquietud. A su vez, esas intervenciones desde el “no gustar” permite a las docentes enseñar conceptos y contenidos vinculados con la especificidad del texto literario (por ejemplo, ciertos recursos que “complican” o hacen funcionar al texto del modo que los estudiantes hallan poco atractivo o hasta desagradable).⁹ Por lo tanto, en dichas experiencias la falta de disfrute por lo leído no parece ser un obstáculo para la enseñanza o el aprendizaje en tanto se retomen aquellas intervenciones como posibilidad de regresar al texto literario con la finalidad de discutir sus significados.

Díaz Súnico, por último, señala que la percepción estética (es decir, la que se relaciona con la percepción de obras artísticas como la literatura) no son ajenas a muchos factores de socialización. Para que los estudiantes puedan llegar a “disfrutar” de obras literarias con diferentes recursos y complejidades no basta el contacto con los libros ni simplemente la lectura. Según la autora, es necesaria la discusión para que se puedan conformar “competencias que permiten hablar del objeto artístico de una manera que ponga de manifiesto su especificidad (Díaz Súnico, 2005: 28). Tanto ella como Cuesta coinciden en la necesidad de correr la enseñanza de la literatura del mero disfrute hacia la discusión sobre aquello que es específico del discurso literario y a los significados que se negocian en la discusión áulica cuando hay textos literarios de por medio.

A MODO DE CIERRE

Como se ve, parecemos haber planteado más preguntas que certezas, más objeciones que nuevas propuestas. Consideramos que el ejercicio de la pregunta y reflexión didáctica no

⁹ Uno de los ejemplos que pone la autora muestra un análisis de Lazarillo de Tormes. Ante una escena escatológica y que resulta chocante para los estudiantes, la docente explica recursos como la hipérbole, explicación que habilita una discusión sobre el texto literario y las reacciones que busca generar (Cuesta, 2006).

solo es provechoso sino necesario para consolidar prácticas educativas y formación de profesionales de la educación (Edelstein, 2022). Ante las ideas bienintencionadas de la formación de lectores habituales debemos preguntarnos por las condiciones de posibilidad y las finalidades pues, en definitiva, docentes y formadores de docentes nos encontramos con escuelas, sujetos y necesidades reales.

A partir la indagación que hemos realizado, reconocemos la profunda marca que dejan las inscripciones socioculturales e ideológicas en la adopción de “slogans educativos” (Dubin, 2019) y máximas como la del placer lector. Con ellos, advertimos la escasez de precisiones para encarar intervenciones didácticas definidas. Ante la falta de orientaciones claras en torno a la evaluación y contenidos ¿hacemos “como si” o “fingimos demencia”?

La falta de reflexiones localizadas en cada nivel también se muestra como otra dificultad: homologar cualquier nivel educativo con el otro es un problema para cualquier reflexión didáctica. Ante orientaciones de los materiales que hemos revisado, como la lectura a cargo del docente o disponer del curso en un círculo cual ritual necesario cabe preguntarse, por ejemplo, si tal estrategia es propicia en la escuela secundaria sin correr el riesgo de generar resistencias en adolescentes.

Por otra parte, homologar prácticas lectoras dentro y fuera de la escuela, suspendiendo los aspectos que hacen de cada espacio social una esfera concreta, pierde de vista que en la escuela hay unos contenidos, objetivos y una evaluación vinculada con la acreditación. A raíz de estas discusiones y callejones sin salida, podemos abrir otros interrogantes que reconduzcan las discusiones sobre la literatura en la escuela. ¿Se amolda mejor a la situación de la literatura en la escuela el reflexionar sobre la “negociación” de los significados entre docentes, estudiantes y textos? (Cuesta, 2016: 34). Quizá orientarnos hacia discusión de las formas en que la literatura tiene para “decir” algunas cosas podamos pensar en otras formas de concebir las finalidades educativas y otras dimensiones del quehacer didáctico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Charría de Alonso y otras (2016). *La escuela y la formación de niños lectores*. CABA: Aique.
- Colomer, T. (1996a). “La evolución de la enseñanza literaria”. En: Lomas, C. (coord.), *La educación lingüística y literatura en la enseñanza secundaria* (pp.123-142). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona-Horsori.
- Colomer, T. (1996b). “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación”. En *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8: pp. 127-171.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE.
- Coll, C.; Pozo, I.; Sarabia, B. y Valls, E. (1992). *Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Buenos Aires: Santillana.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos: la lectura literaria en la escuela*. CABA: Del Zorzal.
- Cuesta, C. (2016). “Lectura y escritura como contenidos de enseñanza de la lengua y la literatura: tensiones entre políticas educativas y trabajo docente en Argentina”. En: Sawaya, S.; y Cuesta, C. (coord.), *Lectura y escritura como prácticas culturales: La investigación y sus contribuciones para la formación docente* (pp. 20-42). La Plata: Edulp.
- Cuesta, C. (2023). “Las lecturas en las clases de literatura como formas de pensar lo literario: desarrollos de investigación en didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica”. En: Velasco, K. *et al.* (coords.), *Estudios en Lengua, Literatura y Traducción* (pp. 33-65). Oaxaca: ENdORA Ediciones- Facultad de Idiomas UABJO.
- Díaz Súnico, M. (2005). “El concepto de placer en la lectura”. *Educación, lenguaje y sociedad*, 3: 21-32.
- Dubin, M. (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar* [Tesis de posgrado]. La Plata: FaHCE-UNLP.
- Eagleton, T. (2016). “Valor”. En: *Cómo leer literatura* (pp. 195-227). Barcelona: Ariel.

- Edelstein, G. (2022). “El análisis en clave didáctica. Una alternativa para abordar en posición de reflexividad crítica las prácticas de enseñar”. *Análisis de las prácticas*, 1: pp. 45-69.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Buenos Aires: FCE.
- Montes, G. (21006). *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Nieto, F. (2014). “Literatura sin crítica: el fin de los grandes currículos”. *El Taco En La Brea*, 1(1), 70–88.
- Taboada, B. (2021). *Secuencias didácticas. 30 preguntas y respuestas*. Buenos Aires: El Ateneo.