

Aprender literatura en la escuela: una investigación etnográfica

Marta Sanjuán Álvarez | Universidad de Zaragoza

Mediante un diseño de investigación etnográfica aplicado a un grupo numeroso de estudiantes de Magisterio se ha analizado qué factores pudieron influir en la condición de «no lector» o «poco lector» de muchos de los informantes. La conclusión es que el aprendizaje literario realizado en la escuela ha sido emocionalmente poco significativo y apenas les ha dejado huella.

Palabras clave: educación literaria, componentes emocionales de la lectura, etnografía educativa.

Using an ethnographic research design applied to a large group of students of the Teacher Training Degree, the research work examines what factors could have determined many of the informants' status as «non-reader» or «infrequent reader». The conclusion is that literary learning done at school has been emotionally insignificant for them and barely left any mark.

Keywords: : literary education, emotional components of reading, educational ethnography.

Au moyen d'une recherche ethnographique appliquée à un groupe d'étudiants nombreux de l'IUFM, nous avons analysé quels facteurs ont pu influencer sur la condition de "non lecteur" ou de "petit lecteur" de la plupart des informateurs. Nous sommes arrivés à la conclusion que l'apprentissage de la littérature réalisé à l'école a été émotionnellement insignifiant et laissant à peine son empreinte.

Mots-clés : enseignement de la littérature, composantes émotionnelles de la lecture, ethnographie éducative

1. Introducción. Marco teórico

Los modelos teóricos más sólidos sobre el proceso de lectura literaria, y fundamentalmente la estética de la recepción, han destacado el protagonismo del lector como receptor activo que pone en marcha una serie de habilidades cognitivas complejas que dan lugar a la interpretación. No ha recibido tanta atención, sin embargo, el análisis de los procesos emocionales que intervienen en esa

transacción entre un texto determinado y un lector individual. Ni los currículos ni las tradiciones metodológicas han favorecido una educación literaria que explore la dimensión emocional de la lectura como uno de sus *ejes vertebradores*, en una doble relación mutua: la que se refiere al papel que las emociones del alumno-lector pueden desempeñar en el aprendizaje literario, y la que se refiere a la función de la literatura en la construcción de

la identidad de los individuos. En las aulas se ha rehuido la lectura subjetiva, bien porque se adscribe *desde el principio* a los textos un sentido canónico, bien porque se sujeta al alumno a unos «protocolos» de lectura que dificultan la expresión personal de la *voz del lector*.

A partir del concepto de *experiencia de la lectura*, abordado de distintos modos por autores como Vigotsky (1982, 1986), Rosenblatt (2002), Salinas (2002), Lewis (2000), Bettelheim (1977), Bruner (1988), Sarland (2003), Chambers (2007a, 2007b, 2008), Sánchez Corral (2003), Bahloul (2002), Peroni (2003), Petit (1999, 2001), Lahire (2004), Larrosa (2003) y Mendoza (2004, 2010), entre otros, el marco teórico de este trabajo defiende que el componente emocional es intrínseco al proceso lector, no una mera concesión al enfoque cognitivo habitual para hacer la lectura más «placentera». La experiencia lectora, entendida como *creadora de sentido*, como *vía de conocimiento del mundo y de la construcción de la propia identidad o como práctica liberadora*, debería constituir la principal dimensión de la educación literaria. Así, la *verdadera lectura* sería la que produce experiencias, la que forma y transforma al lector del mismo modo que la experiencia vital. La capacidad de construir experiencia personal a partir de la experiencia simbolizada en el texto literario se revela como la principal fuente de satisfacción para el *verdadero lector*.

2. Finalidad del estudio. Sujetos. Objetivos y preguntas de investigación. Metodología y diseño de la investigación

La finalidad del estudio es analizar cómo se vive la experiencia de la lectura literaria en la es-

cuela: en qué medida el canon formativo y las actividades desarrolladas recogen las facetas emocionales del proceso lector y contribuyen a que la literatura se convierta en una vía de conocimiento del mundo y de construcción de la identidad.

Los sujetos informantes han sido 111 alumnos de Magisterio pertenecientes a las promociones de 2.º de Educación Primaria desde el curso 2004-20005 hasta el 2010-2011. El elevado número de informantes permite intentar descubrir pautas recurrentes en cuanto a las preguntas de investigación: ¿Hay unos factores determinantes en el desarrollo de un lector literario? ¿Qué peso adquieren los factores emocionales? ¿Qué papel ejerció el contexto escolar en la falta de afición lectora de los poco lectores o no lectores?

Son objetivos de la investigación:

- Cuantificar y valorar la proporción de los estudiantes de Magisterio que se declararan lectores, poco lectores y no lectores.
- En el caso de los poco lectores y no lectores, analizar las razones que alegan y su posible relación con el aprendizaje literario vivido en el contexto escolar.
- Analizar los libros que se citan como «hitos» en su experiencia lectora.

Se ha buscado una estrategia etnográfica de recogida de datos que facilitara el discurso autobiográfico introspectivo y retrospectivo, lo suficientemente abierta como para propiciar el libre fluir de la memoria, pero que a la vez centrara el recuerdo en unos temas preestablecidos. El cuestionario semiestructurado ideado (cuadro 1) ha proporcionado abundantes datos de carácter descriptivo, pero también sobre creencias y percepciones.

Cuadro 1. Cuestionario

Cuestionario	
1.	¿En qué ha consistido el aprendizaje de la literatura que has realizado? Descripción, valoración y propuestas de cambio.
2.	¿Te consideras lector/a?
3.	¿Cómo, en qué circunstancias –según el caso–, surgió tu afición a la lectura / tu falta de afición?
4.	¿Qué títulos de libros recuerdas con especial agrado o te dejaron una huella especial?
5.	¿Qué libros te resultaron difíciles de leer o recuerdas con desagrado?

El análisis ha seguido el proceso general propio de la investigación etnográfica, que va del «retrato narrativo» a la teorización mediante una progresiva reducción de los datos (Goetz y Le Compte, 1988; Wittrock, 1984), siempre procurando reflejar las variadas situaciones educativas que se evocan.

3. Resultados

3.1. Proporción de lectores, poco lectores y no lectores

Como se puede apreciar en el cuadro 2, más de un 44% de los informantes se consideran poco lectores o no lectores. Teniendo en cuenta que los poco lectores son lectores muy ocasionales

y que más de un 25% se declara no lector, el panorama es preocupante.

3.2. Factores que pudieron influir en la falta de interés por la lectura en los informantes «poco lectores» o «no lectores»

Para el análisis y la categorización de los datos se han tenido en cuenta las razones que alegan los 49 informantes que se declaran poco lectores o no lectores, así como su descripción del aprendizaje literario vivido en el contexto escolar.

3.2.1. Aprendizaje literario escaso y poco satisfactorio

De los 49 informantes, sólo cuatro hacen una valoración positiva explícita de su aprendizaje literario. Para la mayoría, por el contrario, el aprendizaje realizado no contribuyó a despertar su interés lector, debido al predominio de un enfoque teórico, memorístico, poco motivador, que dedica escaso tiempo a la lectura e interpretación de los textos. Un aprendizaje que deja poca huella. Veamos algunos casos significativos:

Sí que recuerdo que leíamos unos pequeños fragmentos que había en el libro. Contestábamos a las preguntas, subrayábamos las palabras que no entendíamos y las buscábamos en el diccionario. Resumíamos la lectura en tres líneas. En primaria no trabajábamos mucho la literatura. También nos

Cuadro 2. Proporción de lectores, poco lectores y no lectores

NÚMERO DE CUESTIONARIOS	LECTORES	POCO LECTORES	NO LECTORES
111	62 (55,85)	21 (18,9%)	28 (25,2)

hacían aprendernos poemas de memoria. En secundaria, la literatura tuvo mucha importancia. Me hacían aprenderme conceptos de memoria, llegaba al examen, los decía y a la semana siguiente ya no me acordaba de nada. Leíamos varios libros. Mi valoración no es ni buena ni mala. (Sara H., no lectora, curso 2005-2006)

En primaria, tengo un vago recuerdo si llegué a dar o no literatura [...]. En secundaria, principalmente autores, de los que estudiábamos un poquito su vida y sus obras más importantes. También la métrica de algún poema. (Pilar C., lectora ocasional, curso 2006-2007)

De literatura la verdad es que me acuerdo bien poco de lo que di en el colegio, porque se basaba en aprenderla de memoria y a los cuatro días, olvidada. Estudiábamos la vida y obras de algunos escritores y las características de la época del momento. Durante los cursos de bachillerato no he dado literatura, ya que no se exigía para la prueba de selectividad. Mi valoración sobre el estudio de la literatura a lo largo de mi vida es bastante negativa, porque casi no me acuerdo de nada y no se le daba demasiada importancia. (Mónica G., lectora ocasional, curso 2006-2007)

En cuanto al aprendizaje de la literatura en estas etapas, puedo recordar haber realizado análisis métrico de poemas así como actividades de búsqueda de figuras retóricas en los mismos. Además en la ESO recuerdo haber tenido que estudiar las vidas y las obras de autores destacados como Quevedo o Machado, entre otros. Considero que el aprendizaje en esta materia ha sido escaso, posiblemente porque el estudio de la misma se basaba en la memorización. Por esta razón, mi propuesta de cambio consiste en realizar más actividades

prácticas. (Carmen L., no lectora, curso 2007-2008)

Una explicación específica del escaso interés por la lectura es el hecho de leer únicamente para superar el examen o para realizar trabajos obligatorios sobre los libros:

[...] el Hobbit, de J.R. Tolkien. Fue un libro que se me atragantó porque lo tuvimos que leer en 4.º de la ESO, y primero había que hacer un trabajo muy exigente, más tarde nos hacía un examen del libro, el cual si suspendías tenías que hacer unas fichas de cada personaje que apareciera en el libro, explicando todo lo que hacía a lo largo del mismo. Yo suspendí el examen de ese libro y es el que más personajes tiene, por lo que acabé un poco harta del libro. (Sara G., no lectora, curso 2004-2005)

[...] lo que más me molestaba era hacer el trabajo, igual si me lo hubieran mandado leer el libro y hacer un trabajo cortito me hubiera gustado más que los trabajos tan pesados. (Gema A., no lectora, curso 2005-2006)

Lo que solían hacer era mandarnos leer un libro y luego hacer un trabajo, un resumen. Aunque sí que recuerdo que en cuarto de primaria dedicábamos una hora a la semana a leer un libro que tenía distintas historietas cortas bastante divertidas, el profesor lo mandaba leer en voz alta a alguien y luego realizábamos una actividad, cada vez eran distintas y no eran las típicas: debates... En secundaria fue únicamente trabajos y exámenes. En general, no siento que en el colegio me hayan ayudado a tener interés por la literatura. (Ana Á., no lectora, curso 2010-2011)

Durante la educación primaria y secundaria realizábamos trabajos relacionados con los libros que leíamos, fichas de lectura, resúmenes, ejercicios relacionados con los personajes. [...]. No hay ningún

libro que me dejara huella ni ninguno que recuerde en especial. (Marta A., no lectora, curso 2010-2011)

3.2.2. Influencia de factores emocionales negativos asociados a la lectura

Factores emocionales negativos, como el aburrimiento, la ansiedad que genera el aprender algo que no se entiende, la escasa conexión de los textos con las experiencias vitales y el casi nulo recuerdo de alguna situación de lectura que permitiera construir respuestas lectoras personales, explican la falta de afición lectora de muchos de los informantes. El escaso interés de muchas de las lecturas «obligatorias», tanto en primaria como en secundaria, es el motivo más citado, al que se unen unas maneras de leer que no consiguen hacer vivos los textos ni desarrollar las habilidades de recepción. El problema es tanto de *selección* del canon formativo como de *planteamiento lector*:

[En cuanto a] la lectura de obras, creo que debería de existir un margen de elección de los alumnos, puesto que en algunas ocasiones he tenido que leer libros que no me gustaban y que además entraban en materia de examen, lo que puede provocar en el alumno un alejamiento de la lectura [...] y puede que sea ese carácter obligatorio el que haya hecho que no me interese por la lectura de nuevos libros. (Alicia C., no lectora, curso 2004-2005)

Creo que no me gusta la lectura porque en el colegio siempre obligaban a leer libros y muchos de ellos no me gustaban, por lo que los leía a desgana y estaba deseando dejar de leer. (Sara G., no lectora, curso 2004-2005)

Lo que no veo positivo es que nos obligaban a leer libros que no nos gustaban. Lo leías y no entendías casi nada, ya que no estabas motivado o entusias-

mado por leerlo. (Adriana H., lectora ocasional, curso 2006-2007)

Una cosa que no me parecía muy bien era que los profesores eligieran los libros que debíamos leer porque creo que no todos los alumnos teníamos las mismas expectativas ni inquietudes respecto de la lectura. (Beatriz G., lectora ocasional, curso 2007-2008)

No sé muy bien cuál es la razón por la que no siento mayor atracción por la lectura. Quizás sea porque en muchas ocasiones me han obligado a leer libros que no me parecían interesantes. Sin embargo, cuando la elección de un libro es adecuada en relación a mis gustos, puedo llegar incluso a emocionarme cuando lo leo. (Carmen L., no lectora, curso 2007-2008)

En ocasiones, la lectura de obras poco adecuadas a los intereses o las capacidades del lector origina que se pierda una afición que se había empezado a consolidar:

Mi afición a la lectura surgió cuando iba a la escuela porque el maestro/a nos mandaba leer libros y nosotros escogíamos aquellos que nos podían gustar más. Sin embargo en la ESO teníamos que leer los libros que el profesor mandaba y había veces que no me gustaba o me resultaba aburrido. Cuando iba al colegio leía más que ahora. (Carolina G., lectora ocasional, 2005-2006)

Me gustaba leer cuando tenía 12 años. Siempre que podía, leía muchísimos libros y con entusiasmo. Luego, en el instituto me empezaron a mandar libros obligatorios; unos me gustaban y otros no. En bachiller me mandaron leer tantísimos libros que acabé harta. Se me quitó la afición por leer. Me hacían leer libros muy gordos y aparte no se entendían bien. (Sara H., no lectora, curso 2005-2006)

Actualmente no tengo una gran afición a la lectura pero sí recuerdo que de niña me gustaba y leía mucho más. Fue a partir de la ESO cuando fui perdiendo ese interés al tener que leer obligatoriamente libros que no me gustaban para luego examinarme sobre ellos. (Miriam C., no lectora, curso 2007-2008)

3.2.3. No haber desarrollado un criterio autónomo como lector

Un grupo significativo de los informantes no lectores o lectores ocasionales (19 de los 49) manifiesta haber leído bastante en primaria o secundaria, pero ha dejado de leer cuando ya no había nadie que les recomendara o seleccionara los libros. En estos casos, la escolaridad ha ejercido un papel inicial positivo en la formación del hábito lector, pero no ha conseguido crear lectores autónomos, con criterios propios:

[...] para leer necesito la motivación de alguien que me recomiende nuevos títulos. Porque además si yo empiezo un libro y no me gusta no sigo leyendo, tiene que ser algo que me guste desde el principio. (Alicia C., no lectora, curso 2004-2005)

Leo cuando tengo tiempo o cuando me recomiendan algún libro especial que me podría gustar. Pero no tengo el hábito de leer habitualmente un libro tras otro, es a etapas. Actualmente no leo mucho en comparación con hace unos años. (Sara B., lectora ocasional, curso 2010-2011)

3.2.4. Factores familiares y personales

Los informantes no responsabilizan al entorno familiar de su escaso interés lector. Aunque algunos aluden a que los padres no leen, en general se recuerdan situaciones de infancia en que algún familiar regalaba libros, contaba cuentos o leía en voz alta. Sí adquieren cierto

peso explicativo otros factores relacionados con las circunstancias vitales: 11 informantes aluden a la *falta de tiempo* como causa principal de la poca lectura, ya que en vacaciones leen algo más. Sin embargo, y en contra de la opinión generalizada entre muchos padres y profesores, la lectura no parece entrar en competencia con otras aficiones, ya que sólo tres informantes alegan este motivo:

Ahora me considero menos lectora que antes. Con el tiempo he perdido un poco mi afición, no sé si por vernos involucrados en esta sociedad más audiovisual o porque con los años aparecen otros hobbies que dejan la lectura a un lado. (Conchita I., lectora ocasional, curso 2004-2005)

Durante la etapa escolar (primaria) la afición comenzó con el aprendizaje de la lectura, y hasta los 9 o 10 años, pero luego las prioridades cambiaron y se convirtió en algo secundario y prácticamente olvidado. Posteriormente y ya como «adulta» y por iniciativa propia (hace unos cinco años) he recuperado el gusto por la lectura como forma de ocio. (M. Carmen G., lectora tardía, curso 2005-2006)

Antes, cuando era pequeña, sí que leía mucho, pero luego con los estudios y la adolescencia prefería hacer otras cosas antes que leer. Con los años me dio pereza. Ahora sólo leo en verano, pero me sigue dando pereza. (Julia L., lectora ocasional, curso 2007-2008)

También unos gustos lectores muy restrictivos pueden dificultar una práctica lectora habitual: nueve informantes declaran que *sólo leen los libros que enganchan desde el principio*. Algunos mencionan explícitamente la *pereza* de iniciar un nuevo libro si no hay una garantía previa de que va a gustar. Se trata de lectores que sólo disfrutan con textos que proporcionan

un placer de leer inmediato y con un mínimo esfuerzo, una manera de leer apoyada por editoriales especializadas en libros «de fórmula», dirigidos a un lector con unas expectativas de lectura que no quieren ser defraudadas. En estos casos la experiencia de la lectura se asocia al entretenimiento o la evasión, no al placer estético o a la reflexión. Aún más restrictivos son dos informantes que limitan sus gustos lectores a unos determinados autores o géneros:

Sinceramente no me considero una lectora habitual. Pero sí que me gusta de vez en cuando leerme un buen libro, como por ejemplo de Rosamunde Pilcher, mi escritora favorita, o también de Ken Follett, otro escritor que me gusta mucho. (Pilar C., lectora ocasional, curso 2006-2007)

¿Me considero lector...? De leer libros o comérmelos uno detrás de otro no, más bien de los que me interesan y me gustan, como los que menciono a continuación: de mitología griega, de los de Harry Potter; en definitiva, los de aventuras, otros me resultan aburridos. (Alberto A., lector ocasional, curso 2007-2008)

3.3. Análisis de los tipos de libros que se citan como «hitos» en la experiencia lectora de los alumnos de Magisterio informantes del curso 2010-2011

Este análisis se ha basado en las respuestas de los 23 estudiantes del curso 2010-2011, tanto de los lectores como de los poco lectores o no lectores.

3.3.1. Análisis cuantitativo

Se mencionan 83 títulos como hitos lectores de los 23 informantes, lo cual arroja una media de 3,6 títulos por estudiante. Parece escaso el número de libros que han dejado huella, tratándose de universitarios de entre 19 y 23 años. Si

a ello añadimos la poca relevancia de muchos de los títulos, obtenemos un retrato bastante pobre del canon formativo de estos futuros maestros. Podemos observar, además, la dispersión. Son 67 títulos distintos, de los cuales sólo 11 se mencionan más de una vez: *Kika Superbruja* (colección) (cuatro menciones), *El Código da Vinci* (tres menciones), *Harry Potter* (tres menciones), *Las bicicletas son para el verano* (tres menciones), *Campos de fresas* (dos menciones), *La sombra del viento* (dos menciones), *Ángeles y demonios* (dos menciones), *Crepúsculo* (dos menciones), *El coco está pachucho* (dos menciones), *Beatus Ille* (dos menciones), *El niño del pijama de rayas* (dos menciones).

Ello podría indicar una ausencia de referentes literarios comunes en los niños y adolescentes, es decir, la falta de un canon formativo compartido culturalmente. Aunque el canon formativo en la educación secundaria parece muy orientado por los currículos, las rememoraciones de los informantes revelan que muy pocas de las obras que suelen ser de lectura obligatoria en los institutos alcanzan a dejar una huella duradera.

3.3.2. Análisis cualitativo

En el cuadro 3 se muestra el análisis cualitativo de los libros que se citan como hitos lectores.

Cuadro 3. Análisis cualitativo de los libros que se citan como hitos lectores

LITERATURA INFANTIL/JUVENIL (34 títulos)	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Diario de Ana Frank</i> (¿clásico?) • <i>Kika Superbruja</i> [Knister] • <i>Scratch</i> [F. Lalana] • <i>El señor de las moscas</i> [W. Golding] (¿clásico?) • <i>Cuentos para los 365 días del año</i> • <i>Los espejos venecianos</i> [J.M. Gisbert] • <i>El gato chino</i> [J.L. Olaizola] • <i>El niño del pijama de rayas</i> [J. Boyne] • <i>Molly Moon</i> [G. Byng] • <i>Teo</i> [V. Denou] • <i>Las brujas</i> [R. Dahl] • <i>Campos de fresas</i> [J. Serra i Fabra] • <i>Harry Potter</i> [J.K. Rowling] • <i>Marina</i> [C. Ruiz Zafón] • <i>Te quiero, Valero</i> [F. Lalana] • <i>El viaje de doble P.</i> [F. Lalana] • <i>Poesías de agua</i> [?] 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>El fantasma Cataplasma</i> [J. Sebastián] • <i>La historia interminable</i> [M. Ende] • <i>Blancanieves</i> [hermanos Grimm] (clásico) • <i>Una pandilla de pesadilla</i> [J. Zatón] • <i>Papel mojado</i> [J.J. Millás] • <i>Donde esté mi corazón</i> [J. Sierra y Fabra] • <i>Hot dogs</i> [C. Santos] • <i>P.P. culo verde</i> [J.P. Arrou-Vignou] • <i>Cielo abajo</i> [F. Marías] • <i>La isla del tesoro</i> [R.L. Stevenson] (clásico) • <i>Marijuli y Gil Abad</i> [F. Lalana] • <i>El coco está pachucho</i> [F. Lalana] • <i>Manolito Gafotas</i> [E. Lindo] • <i>Amelia, Amalia y Emilia</i> [A. Gómez Cerdá] • <i>Elefante Rosa</i> [¿Monika Weitze?] • <i>Momo</i> [Michael Ende] • <i>No pidas sardinas fuera de temporada</i> [A. Martín]
CLÁSICOS (7 títulos)	LITERATURA CONTEMPORÁNEA DE ADULTOS (7 títulos)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Leyendas de Bécquer</i> • <i>La Celestina</i> [Fernando de Rojas] • <i>Cumbres Borrascosas</i> [E. Brontë] • <i>Obras de Antonio Machado</i> • <i>Nada</i> [C. Laforet] • <i>Siddharta</i> [H. Hesse] • <i>Luces de bohemia</i> [R.M. del Valle-Inclán] 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La casa de los espíritus</i> [I. Allende] • <i>El tiempo entre costuras</i> [M. Dueñas] • <i>Como agua para chocolate</i> [L. Esquivel] • <i>Hoy, Júpiter</i> [L. Landero] • <i>Las bicicletas son para el verano</i> [F.F. Gómez] • <i>Beatu Ille</i> [A. Muñoz Molina] • <i>Carreteras secundarias</i> [I. Martínez de Pisón]
LIBROS NO LITERARIOS (2 títulos)	BEST-SELLERS (10 títulos)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mi primer diccionario</i> • <i>El hombre en busca de sentido</i> [Viktor Frankl] 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Los pilares de la Tierra</i> [K. Follett] • <i>Crepúsculo</i> [S. Meyer] • <i>Los libros de Federico Moccia</i> • <i>Canciones para Paula</i> [Blue Jeans] • <i>El Código da Vinci</i> [D. Brown] • <i>Memorias de una Geisha</i> [A. Golden] • <i>El Ocho</i> [K. Neville] • <i>La sombra del viento</i> [C. Ruiz Zafón] • <i>Ángeles y demonios</i> [D. Brown] • <i>Verano en vaqueros</i> [A. Brashares]

4. Conclusiones

- Los factores que los informantes alegan como explicación de su escaso interés por la lectura se relacionan con el contexto escolar, tanto en lo que se refiere a un canon formativo inadecuado como a un enfoque metodológico que dedica un tiempo escaso a la lectura interpretativa. Es razonable suponer que la escasez de hitos lectores y la escasa relevancia de lo leído pueden haber contribuido a que un porcentaje elevado de ellos no haya desarrollado el hábito lector. La futura labor como mediadores de estos alumnos contrasta con la pobreza de su bagaje literario, y debería alertarnos a los responsables de la formación de los maestros para promover algún «plan lector» que pudiera paliar, al menos parcialmente, esas carencias.
- Frente a unas maneras de leer poco significativas, se advierte la necesidad de abrir la lectura a una diversidad en los modos de apropiación del sentido de los textos, dando la voz a los lectores en formación, aunque sin renunciar por ello a unos saberes culturales. El papel del profesor consistiría en «escuchar» cómo leen los alumnos, para hacerles reflexionar y avanzar desde unas lecturas emocionales hacia otras interpretaciones más racionales y apoyadas en los conocimientos literarios.
- El análisis de los hitos lectores revela un claro predominio de los títulos de LIJ en comparación con las otras categorías. Ello confirma la importancia de la LIJ en la construcción de lectores y en el itinerario de libros que dejan una huella memorable.
- La literatura clásica, ya sea por una elección poco afortunada de los títulos, ya sea por un tratamiento didáctico que no consigue *emocionar* al lector, no desempeña el papel fundamental que le debería corresponder en la construcción de las identidades de los niños y los jóvenes, así como en la creación de un imaginario compartido.
- El número de lecturas *de adulto* que suponemos que constituyen una elección personal de los informantes es muy reducido: quizás dos o tres títulos de literatura contemporánea, así como todos los *best-sellers*. Ello confirmaría la escasa capacidad de la escuela para crear lectores con criterio propio, más allá de las campañas de *marketing*. Además, cabe plantearse si el canon formativo escolar consigue construir lectores no sólo receptivos a unos contenidos más o menos atractivos, sino también capaces de hacer una lectura *estética*.
- En cuanto a los géneros, destaca el predominio absoluto de la narrativa, lo cual podría subrayar la importancia de la ficción narrativa como instrumento para la comprensión del sentido de la vida humana, tal como indica Bruner (1988), pero también la presencia casi exclusiva de este género en el canon formativo escolar.
- Además de una selección adecuada del canon formativo en función de los intereses y las capacidades de un grupo concreto de escolares, parece imprescindible una apertura a repertorios muy diversificados en cuanto a temas, géneros y niveles de dificultad, con el fin de adaptarse, en la medida de lo posible, a los gustos e intereses de cada lector. Esta flexibilidad debería ser compatible con la *relevancia cultural* de las obras, única garantía de que el lector en formación tenga acceso a algunas de las grandes obras de la literatura universal, tanto infantil como juvenil o de adultos.

- En definitiva, los objetivos asignados al aprendizaje literario nunca deberían perder de vista unos fines educativos de carácter general. El papel insustituible de la literatura en el desarrollo emocional de los niños y jóvenes, en la construcción de su identidad individual y cultural, en el desarrollo de su capacidad de comprensión de la realidad social e histórica a la que pertenecen, en el refuerzo de la creatividad y del pensamiento crítico, en su apertura hacia otras formas de vida y de convivencia, etc., debería impregnar un enfoque de la educación literaria que recupere la dimensión *humanizadora* que le corresponde.

Referencias bibliográficas

- BAHLOUL, J. (2002). *Lecturas precarias*. México: FCE.
- BETTELHEIM, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- CHAMBERS, A. (2007a). *El ambiente de la lectura*. México: FCE.
- (2007b). *Dime*. México: FCE.
- (2008). *Conversaciones*. México: FCE.
- GOETZ, J.P.; LE COMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- LAHIRE, B. (comp.) (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: FCE.
- LEWIS, C.S. (2000). *La experiencia de leer*. Barcelona: Alba.
- MENDOZA, A. (2004). *La educación literaria*. Málaga: Aljibe.
- (2010). «La competencia literaria entre las competencias». *Lenguaje y Textos*, núm. 32, pp. 21-33.
- PERONI, M. (2003). *Historias de lectura*. México: FCE.
- PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.
- ROSENBLATT, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.
- SALINAS, P. (2002). *El defensor*. Madrid: Alianza, 1948.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (2003), «Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto». En: MENDOZA, A. (coord.). *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria* (pp. 291-317). Madrid: Pearson.
- SARLAND, C. (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México: FCE.
- VIGOTSKY, L.S. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- WITTRICK, M.C. (1984). *La investigación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.