

***Los textos clásicos en la formación del lector literario.
Opciones y posibilidades para un lector actual***

***The classical texts in the formation of the literary reader.
Options and possibilities for a current reader***

Antonio Díez Mediavilla

Universidad de Alicante

antonio.diez@ua.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4630-6147>

DOI: 10.17398/1988-8430.29.105

Fecha de recepción: 19/06/2018

Fecha de aceptación: 04/09/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Díez Mediavilla A. (2019). Los textos clásicos en la formación del lector literario. Opciones y posibilidades para un lector actual. *Tejuelo* 29, 105-130.
Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.105>

Resumen: La formación del lector literario se ha convertido en las últimas décadas en un eje vertebrador de los procesos de formación lectora en las etapas obligatoria y postobligatoria. Colomer (1998), Mendoza (2004), Ballester (2007², 2015), Cerrillo (2016), y otros vienen insistiendo en la necesidad de abordar, desde posiciones renovadas, la aproximación a los clásicos como herramienta necesaria en la formación del lector literario. Pretendemos establecer algunos de los elementos que podrían determinar nuevas opciones de lectura de los clásicos en el momento actual atendiendo, de manera prioritaria, a los requerimientos del lector del siglo XXI. De este modo, una formación adecuada del lector literario permitirá una lectura pragmática y eficaz de los autores clásicos.

Palabras clave: Lector literario; enseñanza de la lectura; lectura de los clásicos; lectura literaria.

Abstract: The formation of the literary reader has become in recent decades a backbone of the processes of reading formation in the mandatory and post-compulsory stages. Colomer (1998), Mendoza (2004), Ballester (2007, 2015), Cerrillo (2016), and others have insisted on the need to address, from renewed positions, the approach to the classics as a necessary tool in the literary reader's formation. We intend to establish some of the elements that could determine new options for reading the classics at the present time, attending, as a priority, to the requirements of the 21st century reader. In this way an adequate training of the literary reader will allow a pragmatic and effective reading of classical authors.

Keywords: Literary Reader; Teaching Reading; Reading the Classics; Literary Reading.

I ntroducción

Durante las últimas décadas se han venido estableciendo las líneas que configuran un escenario totalmente renovado en cuanto se refiere a la enseñanza de la literatura en las etapas obligatorias y postobligatorias, por una parte y, por otra, en la preparación inicial y permanente de los profesionales que atienden tales etapas formativas. Josep Ballester (2015:13) afirma al respecto que “el centro de la acción de la educación literaria debe ubicarse en la acción de leer, es decir, cómo motivar, orientar y establecer métodos de lectura del texto literario”. Ese es uno de los principales elementos en los que se fundamenta la renovación de las actuaciones didácticas relacionadas con la literatura: la lectura es el corolario esencial de cualquier aproximación escolar o formativa a la literatura.

Pero esta afirmación, generosa en su planteamiento, implica diferentes facetas, distintas caras de una misma realidad, poliédrica y compleja, que se viene dibujando con empeño en diferentes aproximaciones y desde diferentes puntos de vista. En realidad, hemos de concluir que existen algunos puntos de confluencia que determinan con bastante insistencia y cierta precisión los espacios de actuación didáctica de empeño renovado. Es el primero, posiblemente, la asunción de los planteamientos teóricos y su dimensión propedéutica expresa, de la “teoría de la recepción” cuya aproximación podemos ahorrarnos en este momento por ser sobradamente conocida entre nuestros lectores. Esta corriente, con sus variantes y especificaciones, sitúa al lector en el centro del proceso de acercamiento al hecho literario. El lector es el protagonista activo que cierra el proceso de comunicación iniciado en su momento por el emisor, siendo el texto el instrumento mediador que hace posible el contacto y el diálogo, plural, diferente, creativo, del lector. Como señalamos en “creatividad y comprensión lectora” (Díez, 2015: 143)

Leer literatura, desde esta perspectiva, se convierte en una actividad creadora que permite al lector dar cuenta de los espacios ficcionales a los que accede a través del propio mensaje y de su personal o individual “intertexto lectoliterario”. El diálogo lector/texto literario determina una actividad lectora que va más allá de la mera “comprensión” del mensaje emitido, pues reclama la “recreación” de los mundos ficcionales que integran el verdadero referente del mensaje literario, que, como ya es sabido, se encuentra en el propio mensaje –esta es la esencia de la función poética de Jakobson (1975), en su cuadro general de las funciones del lenguaje– y no en un espacio externo, real o reconocible.

El papel del intertexto lector en el proceso de lectura y su significación activa en el proceso de “comprensión” del texto es otro de los factores que, aunque desde perspectivas diferentes, se ha venido marcando como elemento confluyente del proceso: leer un texto es

una actuación individual determinada por los saberes específicos que configuran y determinan el alcance del propio Intertexto lector.

El intertexto lector es el componente que, en el espacio de la competencia literaria, integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico culturales para facilitar la lectura de textos literarios (Mendoza, 2001: 97).

Los componentes de este intertexto lecto-literario se han convertido en una de las piedras de toque para establecer los elementos que deben configurar la actuación didáctica para la formación literaria de los estudiantes en las etapas obligatorias. En efecto, si uno de los instrumentos esenciales en los procesos lectores es ese componente esencial que aporta el lector, conocer los componentes básicos del intertexto nos permitirá trabajar para que los lectores aprendices enriquezcan y utilicen con eficacia ese mecanismo en sus procesos lectores. Enseñar literatura, de este modo, debería centrarse en “enseñar a leer” mensajes literarios, para lo que resulta necesario dotar al alumnado de un intertexto lecto-literario eficaz y suficiente que garantice la capacidad de leer eficazmente mensajes de intención estética.

Sobre los saberes que se integran en ese intertexto, auténtico motor de los procesos lectores, se han ido señalando diversos componentes que han ido integrado un conjunto razonable de elementos que progresivamente han ido dibujando un perfil más o menos definitivo del lector literario. Tal vez haya sido Antonio Mendoza (2004) quien con más amplitud y rigor se haya acercado a la cuestión desde postulados específicamente didácticos; en su monografía *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria* ha planteado los aspectos fundamentales que configuran esta competencia, especialmente en su capítulo V: “El desarrollo de la competencia literaria y de la competencia lectora” donde da cuenta de la significación y valores del concepto inicial y de las relaciones que existen entre la “competencia literaria” y el “intertexto lector”. Desde la perspectiva de la formación inicial del

profesorado, la aportación de Ballester (2015) plantea con claridad algunos de los conceptos básicos que explican y justifican la actuación formativa del profesorado en lo que se refiere a los contenidos literarios. Y, desde una perspectiva inmersa en los estudios de la LIJ y su entorno, Cerrillo (2016) ofrece una panorámica de la formación de lector literario que hunde sus raíces en la necesidad de formar en los complejos meandros del “lenguaje literario” dado que

[...] enseñar literatura es difícil porque el *discurso literario* exige una competencia específica para su descodificación, ya que usa un lenguaje especial, con capacidad connotativa y autonomía semántica. La realización de la literatura como acto de comunicación, se produce gracias a ese lenguaje especial, el *lenguaje literario* que tiene muchos puntos de coincidencia con el lenguaje estándar, pero que a diferencia de él [...] tiene una función propia y exclusiva, que es una función propia y exclusiva, la poética [...] ya que el emisor emplea el código para atraer la atención del receptor sobre la forma del mensaje; pero el código que usa el emisor es ciertamente “extraño” pues está lleno de artificios, convenciones y violencias lingüísticas (Cerrillo 2016:27-28)

Aunque podrían multiplicarse las referencias (Lluch, 1998; Colomer, 1998; Lomas, 2008) no añadirían planteamientos realmente novedosos a lo que venimos comentando. De este modo podemos afirmar que durante los últimos veinte años se ha planteado un espacio de reflexión didáctica sobre la enseñanza de la Literatura que gira alrededor de ese concepto de “lector literario” entendido como persona competente para leer con eficacia mensajes literarios. Desde este presupuesto se han intentado definir los componentes esenciales de esa competencia y, de ese modo, se han perfilado los caminos posibles en la formación de este lector literario a lo largo de las diferentes etapas de su formación como lector.

1. Enseñar deleitando

Siempre se ha dicho que a leer se aprende leyendo, pensamiento que encierra una especie de paradoja que, a pesar de las posibles interpretaciones torcidas o interesadas, resulta de una evidencia tan palmaria que no precisa de exégesis alguna. Como tampoco la necesita el aforismo clásico, *nullum esse librum tam malum, ut non in aliqua parte prodesset*¹, recogido por el anónimo autor de *Lazarillo de Tormes*, en su prólogo: “no hay libro por malo que sea no tenga alguna cosa buena”, pero que, en realidad fue un pensamiento repetido en muchas ocasiones durante el Siglo de Oro (Cervantes lo recoge en *El Quijote* y Mateo Alemán en *El Guzmán*, por ejemplo). Traigo estos viejos pensamientos a colación porque uno de los argumentos que se emplean en el momento actual cuando se quiere analizar la situación de la lectura en la sociedad en general, y entre los jóvenes y estudiantes en particular, es que no se lee lo suficiente, que se lee muy poco; pero también que se lee mucho pero no cosas serias ni de forma seria: “nunca hubo tantos lectores como hay ahora. Sin embargo, es una realidad la pérdida de prestigio y, sobre todo, de consideración social de la lectura y de los lectores en el mundo actual” (Cerrillo 2016:9), afirmación que amplía y hace mucho más explícita y sugerente unas páginas más adelante cuando asevera que

Nos encontramos ante un nuevo analfabetismo, aparentemente menos peligroso que al analfabetismo funcional; hace ya unos años que lo acuñamos como *neoanalfabetismo* [...] señalando que afecta a sectores de población de casi todos los países desarrollados y que tiene como protagonistas a los nuevos lectores, jóvenes fascinados por los nuevos soportes de lectura, que no son lectores literarios ni tampoco, en muchos casos, lectores competentes; son jóvenes con un vocabulario muy reducido, que tienen problemas de concentración y fluidez lectoras, que no son capaces de leer expresivamente ni de

¹ Plinio el Joven. Epístolas 3,5,10, que lo pone en boca de su tío, Plinio el Viejo: *Dicere etiam solebat nullum esse librum tam malum ut non aliqua parte prodesset.*

diferenciar las ideas principales de las secundarias de un texto (Cerrillo, 2016: 184)

Las razones que se suelen aducir para explicar esta situación casi catastrófica y altamente preocupante son tan bien intencionadas como periféricas: la falta de interés por los temas que se les proponen, la necesidad de incorporar asuntos más cercanos a ellos que les hagan vivir más intensamente lo narrado, que sintonice mejor con sus gustos aficiones y problemáticas... En otras ocasiones se echa mano de planteamientos psicológicos: los adolescentes sistemáticamente rechazan lo que tienen que hacer de manera obligada: las lecturas obligatorias son una actuación contraria a la buena pedagogía, han de ser ellos quienes elijan los textos que les interesan, que les atraen, que les llenan y motivan... y como a leer se aprende leyendo, si leen lo que les gusta (no lo que se les obliga a leer) leerán más y aprenderán de ese modo a leer mejor. También hay propuestas que parten de la utilización de esos instrumentos electrónicos que tanto les atraen y les motivan de manera que si les mandamos leer en “soportes electrónicos” leerán más y mejor porque eso les resulta mucho más atractivo.

El panorama, pues, no parece favorable para la lectura de “los clásicos” que era nuestro centro de interés. ¿Cómo podríamos hacer compatible la lectura de los clásicos en este escenario de desasosiego lector? ¿Cómo se podría conseguir que una novela cervantina (aunque no sea *El Quijote*, claro) o una pieza de Lope, o algunos poemas de Garcilaso o Quevedo, puedan presentarse ante nuestros aprendices para que se sientan atraídos, motivados, apelados por textos tan complicados de forma y tan lejanos por los temas que tratan de nuestros lectores catecúmenos? Tal vez, si estiramos el concepto de clásico y nos llegamos al romanticismo podríamos encontrar algún poema de Bécquer o algún texto de Larra, que pudiera ser aprovechable, pero no podríamos llegarnos con optimismo a los realistas porque sus temáticas ya no interesan, o al 98, secos y tristes hasta la saciedad... Los clásicos, los autores canónicos, la literatura

oficial se nos escapan como agua entre las manos cuando pretendemos plantearnos la cuestión del uso de los clásicos en el aula.

Pero aún existe otro planteamiento, complementario de los que venimos comentando, que está consiguiendo una buena “cuota” de seguidores y defensores en relación con la lectura literaria y su utilidad en el momento actual: la literatura como instrumento adecuado para la formación valores del alumnado. Se trata de un planteamiento que no es, ciertamente, nuevo y que enlaza con el aforismo horaciano con que encabezábamos este epígrafe: *aut prodesse volunt aut delectare poetae*. El enseñar deleitando, en mala traducción, se ha aplicado, en distintos momentos y con diferentes significaciones, a las tareas educativas de forma que se ha pretendido que el enseñante “aderece” o envuelva sus enseñanzas en livianos o agradables envoltorios que favorezcan el camino para que, como medicina, sea recibido por el aprendiz, casi sin darse cuenta, en un estado de placidez lúdica que le permite “curarse” de su ignorancia sin darse del todo cuenta de lo aburrido, extraño y complicado que es aprender. En las última décadas la necesidad de hacer de la literatura, especialmente la infantil y juvenil para lectores de Primaria y de Secundaria, un instrumento útil para enseñar a los neolectores no tanto a leer, sino a ser individuos sociales, se viene apoderando de las secuencias didácticas que no dudan en plantear la necesidad de seleccionar las lecturas en función de esta finalidad, loable desde el punto de vista social y educativo, pero algo distante del proceso de aprendizaje lector y muy alejada de estrategias de actuación encaminadas a formar y enriquecer el intertexto lector del alumnado: En el ya mencionado texto de Pedro Cerrillo (2016: 19) podemos leer:

En todos los momentos de la historia de la humanidad, la literatura ha cumplido una función socializadora, hablando y reflexionando sobre el mundo (sus avances, injusticias, peligros, diferencias, culturas, historias) y sobre las personas (sus sentimientos, sus emociones, sueños, pasiones, tristezas, ilusiones, alegrías, derrotas), haciendo posible que el lector percibiera, por medio de los ojos del escritor, es decir de “otro”, formas diferentes de expresar estados de

ánimo comunes a todas las personas, sin diferencias de condición, raza, cultura, lengua o ideología.

Palabras que implican necesariamente dos elementos convergentes en el proceso de lectura literaria: la complejidad de los elementos formales, que antes mencionábamos, y la de estar dispuesto el lector a “recrear” un mundo, unos personajes y una sensación vistas a través de los ojos del “otro”, con la finalidad de conocer las ordenadas sociales, culturales, éticas en que se ha fundamentado en el pasado nuestra sociedad, o que definen en el presente las pautas de conducta que debemos enseñar o inculcar en el proceso educativo de nuestro alumnado. Los estudios que insisten en esta perspectiva de la educación en valores son tan frecuentes como diversos en su planteamiento (Sánchez y Yubero, 2004; Yubero, 2007; Quiroga, 2013, entre otros muchos), pero todos coinciden en señalar esta vinculación directa entre la educación en valores y la selección de los textos de lectura, especialmente en la etapa de formación inicial, Primaria y Secundaria, como elemento primordial para garantizar el interés y la motivación de los neolectores.

El fundamento de tal afirmación se plantea sobre el hecho de que los temas elegidos (los de la educación valores) resultan especialmente próximos y apetecibles: los temas de igualdad, de relaciones de amigos o de otro tipo, de integración, de acoso escolar, de violencia de género, de tema LGTB y respeto a la diferencia, de participación democrática, o de ecología y medioambiente, entre otros, son, casi por sí mismos, garantía de aceptación y beneplácito. Esta aceptabilidad, además de favorecer esa finalidad “educativa” de los valores, lo que es trascendental en el proceso de integración del individuo en la sociedad, garantiza el éxito de la actividad lectora desde un escenario no solo optimista, sino altamente eficaz. La motivación extrínseca que implican los textos de estas temáticas propias para educar en valores, textos de todo tipo (narrativos, en verso, dramáticos, álbumes ilustrados)..., hace que el alumnado se acerque a estos mensajes desde una posición más abierta y comprometida que a otros tipos de textos, más alejados y distantes que

no les motivan o no les interesan de manera especial, entre los que cabe incluir, ocioso es decirlo, los clásicos en sentido general o los propios del canon literario clásico en los niveles de enseñanza a los que nos referimos.

2. ¿Enseñar o enseñar a leer?

El panorama que venimos dibujando, y que podría ampliarse atendiendo a otros elementos extrínsecos que se vienen señalando en el momento actual como clave para romper con la dinámica “negativa” del desarrollo de la competencia lectora del alumnado tiene, como elemento de confluencia, la necesidad de conseguir que el alumnado lea, que desarrolle el hábito lector, que sea capaz de encontrar “el placer” de leer desde la convicción de que, conseguidos esos objetivos, habremos logrado alcanzar ese desiderátum, hoy por hoy inaccesible, de que nuestro alumnado termine las etapas obligatorias de la enseñanza con un dominio razonable de su competencia lectora; dominio que le permitirá “seguir siendo lector” una vez fuera de las paredes atosigantes de la escuela o el instituto.

Se nos permitirá que en este momento, y antes de iniciar la aproximación didáctica que pretendemos al uso de los clásicos como herramienta para desarrollar la competencia lecto-literaria de nuestro alumnado, nos atrevamos a proponer un elemento de reflexión que nos parece imprescindible. ¿No parece que el planteamiento que se hace cuando se intenta que nuestro alumnado sea capaz de leer con cierta eficacia mensajes literarios es justamente el contrario que deberíamos hacer? ¿No resultaría mucho más razonable asumir que nuestro alumnado no lee, no encuentra “placer” en la lectura de mensajes literarios, no es capaz de desarrollar un hábito lector, sencillamente porque no sabe leer?

¿No deberíamos centrar nuestro esfuerzo en “enseñar a leer”, es decir, en desarrollar el intertexto del lector y dotar a nuestro

alumnado de estrategias lectoras suficientes en lugar de centrar nuestro esfuerzo en enseñar valores -ya Isabel Solé explicaba algunas de estas estrategias, con enorme acierto en 1992 en su *Estrategias de lectura*-? ¿De verdad podemos pensar que el hábito lector se conseguirá derivando este aprendizaje lector hacia los aprendizajes implícitos que se supone se derivan directamente del acto lector? ¿No parecería mucho más “coherente”, y algo más práctico, establecer como principio de actuación didáctica el “leer para enseñar a leer” y dejar las enseñanzas periféricas en el espacio propio de los aprendizajes transversales? (necesarios, sí, pero como indica su propio nombre “que atraviesan o atañen a todo el proceso y a todas las disciplinas y a todo el sistema” que es lo indica la transversalidad, pero no específicos de una asignatura que, por añadidura, ya tiene sus “otros” objetivos específicos propios).

No quisiéramos que estas palabras se interpretasen en el sentido de que rechazamos la tarea de la formación social o global de nuestro alumnado. Educar implica, necesariamente, el compromiso de formar individuos capaces de vivir en el seno de una sociedad que tiene unas pautas, unas reglas, unos valores que es necesario reconocer y respetar, obligación a la no pretendemos renunciar en ninguna de las etapas formativas en las que participamos. Solo queremos llamar la atención ante un hecho que nos preocupa sobremanera: la traslación del eje esencial de la responsabilidad del área hacia la periferia del proceso y su sustitución por un elemento altamente significativo pero transversal y de responsabilidad común, que debería someterse a ese escenario sin ocultar o relegar la línea medular de nuestra línea esencial e irrenunciable de trabajo que se centra en el desarrollo de las competencias comunicativas.

3. La formación del lector literario y los clásicos

Como indicábamos más arriba, existe un consenso bastante general sobre el hecho de que la línea medular de los objetivos de la asignatura de lengua debería alejarse definitivamente de los modelos que se asientan en tomar como objeto de conocimiento la lengua y la literatura; según las orientaciones más novedosas debería centrarse en el desarrollo de la capacidad de utilizar adecuadamente la lengua como instrumento de comunicación, y de la competencia lectora y lectoliteraria como para que seamos capaces de utilizar la escritura y la lectura para dar respuesta a las demandas o necesidades que se nos plantean en la vida real. Desde este punto de vista, y en lo que se refiere a la lectura literaria, deberíamos intentar desarrollar la capacidad de comprender adecuadamente aquellos mensajes que tienen como función predominante la función poética, es decir, mensajes de intención estética o literaria que nos permitirían satisfacer adecuadamente opciones culturales, de ocio o estéticas. Las denominaciones más frecuentes, *formación del lector literario* que veíamos en Cerrillo o en Ballester, por ejemplo, tienen un correlato perfectamente complementario con quienes se han planteado el intertexto lecto-literario y su formación y desarrollo como centro de interés específico (Mendoza, 2004); aunque no existe una identificación absoluta entre ambos conceptos, lo cierto es que nos sitúan ante escenarios didácticos profundamente relacionados, que, desde un punto de vista puramente propedéutico, nos permiten una consideración confluyente.

En este espacio de reflexión resulta pertinente tomar en consideración la necesidad de plantearse el uso de los textos literarios propios del canon clásico como herramienta imprescindible en el proceso formativo del lector literario. Desde una perspectiva general, entendemos por clásico aquel autor que, más allá de las coordenadas espaciotemporales en que desarrolló su obra creadora, se ha convertido en paradigma de un modelo literario de excelencia cuyo interés pervive y se ha convertido en referente cultural, estético y

patrimonial. Aunque es evidente que este concepto presenta perfiles que podrían discutirse y que, desde el punto de vista crítico, el establecimiento del canon clásico tiene fuertes condicionamientos de carácter académico e historicista, creemos que resulta suficiente para nuestro empeño, que no pretende poner en discusión si tal o cual autor forma parte con más o con menos merecimiento de dicho canon, sino establecer criterios y procedimientos que permitan el acceso de lectores noveles a una producción literaria marcada por dicha especificidad.

El afán por dar forma y enriquecer el intertexto lectoliterario de nuestro alumnado en las etapas iniciales, y la correspondiente formación del lector literario, demanda necesariamente del concurso de las lecturas de textos clásicos pues forman parte, como recogen todos los documentos oficiales que vienen definiendo los currícula de las etapas que nos ocupan, de ese saber propio que nos explica y nos conforma como individuos insertos en espacio cultural, estético y literario concreto, una de cuyas definiciones, la cultura literaria, debe seguirse y reconocerse, precisamente, en este tipo de mensajes. Pero, además de esta perspectiva cultural, que ya apela al intertexto del lector en tanto en cuanto debería convertirse en un referente específico desde el que proyectar de manera enriquecida las actividades lectoras, existen otros motivos didácticos que hacen necesaria la utilización de los textos clásicos en las etapas formativas del lector literario. Son estos motivos los que nos empujan a intentar definir algunas estrategias didácticas relacionadas con el uso de los textos literarios clásicos como herramienta útil y necesaria en los procesos de asentamiento del intertexto lecto-literario y en la formación del lector literario.

3. 1. Algunas imprecisiones que conviene revisar

Existen dos apreciaciones que suelen repetirse cuando nos referimos a los textos clásicos: se suele afirmar, por una parte, que se trata de textos muy difíciles porque emplean una lengua antigua y compleja; y se trata, por otra, de mensaje muy alejados del interés de los lectores adolescentes en el momento actual por estar inscritos en contextos históricos culturales muy diferentes y alejados de las preocupaciones actuales. Pero ambas afirmaciones son, ciertamente, engañosas y producto de cierta miopía por parte de quienes las valoran como herramientas didácticas. La lengua que se emplea en las obras literarias medievales o auriseculares, incluso en las del XVIII no es, ciertamente, la que empleamos en la actualidad, y eso podría ser una dificultad añadida, pero ¿dónde se ha escrito que el acercamiento a una obra clásica deba realizarse, necesariamente en su versión original y completa? ¿no existen acaso, versiones modernizadas, adaptadas, recompuestas, de los grandes hitos de la literatura clásica? ¿Acaso no accedemos a muchos cuentos “tradicionales” a través de versiones más o menos respetuosas con el original primitivo? Es esta cuestión compleja que se nos presenta como una realidad poliédrica que admite diferentes opciones y explicaciones en las que no queremos entrar; lo que parece una realidad ineludible es que quien tiene la responsabilidad de seleccionar los materiales que se van a utilizar en el aula para conseguir determinados objetivos es el profesor y que, en último extremo, es el profesor quien puede y debe tomar decisiones al respecto, en función del grupo con el que trabaja y de los objetivos que en cada momento se plantea como meta de las actuaciones didácticas. Un texto, clásico o no, será complicado o difícil en función de lo que se quiera conseguir y la obligación del profesor será seleccionar y manejar las herramientas didácticas, incluidos los textos, en función de su operatividad didáctica.

Al Cid y a todos los suyos gran contento les entró,
van a tener más ganancias y dan las gracias a Dios.
Pero mucho lo sintieron los infantes de Carrión,
y al ver tanta tienda mora muy poco gusto les dio.

Entonces los dos hermanos se apartaron a un rincón:
«Calculamos las ganancias, pero los peligros no.
Ahora aquí en esta batalla tendremos que entrar los dos,
me parece que ya nunca volveremos a Carrión
y que enviudarán las hijas de Mío Cid Campeador.»
Aunque hablaban en secreto les oye Muño Gustioz
y fue en seguida a contarlo a Rodrigo, su señor

Poema de Mío Cid (Salinas, 2007:108-109)

¿Dónde radica la complejidad formal de estos versos?
¿qué dificultades léxicas, sintácticas o semánticas podemos alegar
para que este mensaje resulte “complicado” para alumnos de
secundaria? ¿no se reconocen en él los versos originales, incluso
en la tirada de versos hexadecasílabos organizados en dos
hemistiquios? ¿Es acaso más difícil que este otro texto
contemporáneo?

Estaba cansado, muy cansado. El miedo y la tensión parecían
haberse esfumado, dejando paso a la tristeza y el abatimiento. No
sabía si Shail había dicho la verdad ni si realmente estaba a salvo en
aquel lugar, pero sí era cierto que resultaba difícil no calmarse con
aquella apacible noche silenciosa y estrellada que se veía desde la
ventana. Un remanso de paz y tranquilidad. Jack cerró los ojos,
deseando descansar, pero su corazón seguía sangrando (Gallego,
2004: 14)

Las dificultades formales de los textos, clásicos o no, nunca
deberían utilizarse como explicación o justificación para dejar de
utilizarlos en el aula si, por otras razones, nos parecen útiles,
convenientes o necesarios. Como veremos algo más adelante, la
dificultad tal vez no esté tanto en el texto, cuanto en la selección y el
uso didáctico que del texto hagamos en el aula.

La segunda cuestión que habíamos señalado se refería a la
“distancia” en el espacio y en tiempo de los textos clásicos para
nuestro alumnado que no se siente atraído por los temas y la forma de
ser tratados en el pasado. De nuevo nos encontramos, nos parece, ante

una visión muy pobre del sentido trascendente de los clásicos y de su permanencia en el tiempo. A veces nos preguntamos si la pretendida distancia temática y estética entre los textos clásicos y los lectores actuales no tendrá más que ver, en muchas ocasiones, con una cierta incapacidad de lectura comprometida de estos textos clásicos por parte del profesorado, que, ingenuo o superficial, es incapaz de comprender que los clásicos lo son, precisamente, porque sus mensajes son capaces de producir diferentes lecturas útiles o significativas en momentos distintos.

En realidad, lo que nos encontramos con demasiada frecuencia cuando trabajamos en el aula textos literarios clásicos es un modelo de lectura estereotipada y carente de sentido, centrada en la determinación temática y formal de aquellos elementos que explican que un texto pertenezca a este o a aquel movimiento. Esa modalidad de uso “didáctico” del texto y de su lectura es lo que ahuyenta al lector aprendiz y no el propio texto. En este sentido es frecuente encontrar propuestas de lectura de un soneto de Quevedo, por ejemplo, cuyo objetivo central es desentrañar su “contenido barroco” y su forma conceptista, para reconocer las características de este movimiento (que acabamos de ofrecer de manera resumida un poco antes a nuestro alumnado) y, por añadidura, aquellos aspectos formales que podrían explicar la estética del Conceptismo que explica, suponemos o afirmamos, el sentido y la significatividad de Quevedo en la historia de la literatura española. Es evidente que una lectura fundamentada en estos presupuestos es imposible que pueda arrancar ni el más mínimo entusiasmo en lectores de 15 años (ni de 13 ni de 17). Pero este modelo de actuación didáctica no solo no es capaz de motivar al alumnado, sino que, además, se enfrenta abiertamente a los modelos que hemos dibujado en las primeras páginas de esta aproximación y que definen una forma de actuación radicalmente renovada cuyo fundamento no está en leer literatura considerándola como objetivo didáctico en sí mismo (leer para aprender literatura), sino en leer literatura para aprender a leer, en leer para formar al “lector literario”. El problema no radicará seguramente en el soneto elegido, ni en las

inepcias del lector aprendiz, sino en el modelo de actuación didáctica a la hora de plantearse lo queremos que alumnado aprenda. Si una alumna de tercero de secundaria fuera capaz de sentir deseos de expresar la profundidad de su sentimiento amoroso repitiendo el verso decimocuarto del soneto quevedesco (“polvo serán, mas polvo enamorado”) sería una señal razonable de que nuestra propuesta de lectura del soneto de Quevedo ha ido por al camino que nos interesa. Y no nos resultaría fácil argumentar en ese caso que es se trata de “mensajes muy lejanos”, nada interesantes ni atractivos para el alumnado actual.

Formar a un lector literario, enriquecer el intertexto del lector no se aviene bien con una lectura centrada en los modelos propios de las lecturas especializadas, de expertos en estudios literarios, sino en ofrecer al nuevo lector aquellos instrumentos que le pueden servir para leer con eficacia pragmática un texto, con el objetivo de ejercitarse como lector desde los planteamientos de la propia lectura, para ampliar su intertexto lecto literario, para enriquecer su competencia literaria, no para reconocer, con ojo de perito, saberes específicos de la historiografía literaria, que le son ajenos y que no son imprescindibles para aprender a leer literatura.

3. 2. *Desocupado lector*

Isabel Solé (1992) hace ya más de veinticinco años, se aproximó con gran claridad a lo que podemos considerar aspectos eficientes de la lectura: “nuestra actividad de lectura está dirigida por los objetivos que mediante ella pretendemos” (34) y, un poco más adelante, precisa “el tema de los objetivos que el lector se propone lograr con la lectura es crucial, porque determina tanto las estrategias responsables de la comprensión como el control que de forma inconsciente va ejerciendo sobre ella, a medida que lee”(35). He ahí una de las piedras de toque de nuestra propuesta: actividades de lecturas diseñadas para conseguir objetivos concretos, que el lector

debe conocer como premisa necesaria y como garantía para constatar que la lectura realizada le ha servido para conseguir dichos objetivos: la lectura es útil.

La selección de un texto clásico como herramienta de formación del lector literario demanda en primera instancia una definición precisa de los objetivos que se quiere que el lector aprendiz consiga. Estos objetivos pueden abarcar muy diferentes aspectos y saberes, distintas habilidades o estrategias lectoras. La eficacia de la lectura en el aula no puede centrarse únicamente en la comprensión de determinados contenidos (que, en general, ha determinado previamente el profesor) o en el “acierto” en el descubrimiento de algunas especificidades de la expresión literaria. En realidad ese prurito por realizar lecturas “resabiadas” y centradas en aspectos “literarios”, ya sea de contenido o de forma, responde a una visión parcial o, por mejor decir, específica o profesional, del mensaje literario propio de los saberes de la filología, pero muy lejana de la realidad escolar en la que nos encontramos.

Los objetivos que deberían presidir las estrategias de actuación didáctica relacionadas con la lectura (de textos clásicos o no) deberían responder de manera expresa a la formación del lector literario, al asentamiento de su competencia lectoliteraria. La distribución en el “espacio y en el tiempo” de este proceso se escapa de los límites de esta aproximación, pero hemos de tener en cuenta siempre la evolución cognitiva, psicológica y hasta cultural del alumnado, distribuyendo en el tiempo de la formación y de manera razonable al menos los siguientes elementos que reconocemos como operativos en el intertexto lecto-literario que pretendemos asentar y enriquecer:

- a) *Saberes específicos del entorno cultural al que accede nuestro alumnado dentro y fuera del aula. A leer se aprende también escuchando cuentos tradicionales, viendo cine o televisión o jugando con la tableta;*

hablando de las series que te gustan o criticando la última película de Star Wars. Esos “saberes” se convierten en referentes útiles para reconocer estructuras, personajes, relaciones entre personajes, modalidades narrativas y expresivas, etc. Desde este punto de vista podríamos, por ejemplo, proponer como objetivo parcial para una actividad lectora de un texto clásico ser capaz de utilizar modalidades de narración que el alumnado ya tiene acumuladas en su intertexto, en un texto narrativo de una novela del XVI, de manera que el alumnado sea capaz de explicitar esa modalidad y las implicaciones que tiene para comprender adecuadamente el mensaje narrativo que integra y propone. De este modo el aprendiz que reconoce el espacio narrativo de que se trate puede plantearse algunas características que lo hacen más o menos eficaz, verosímil, enriquecedor de la propia historia etc., e incluso, si es el momento adecuado en la evolución del alumnado, capaz de reconocer en ese modelo unas características propias de una etapa literaria o al servicio de una estética determinada.

- b) *El proceso lector y sus entramados estratégicos.* Para aprender a leer y desarrollar las estrategias lectoras eficaces es necesario entrenar las distintas habilidades cognitivas cuya actividad determina y condiciona la lectura: los distintos niveles de descodificación, las actividades inferenciales, que según Mendoza (2001) son el auténtico motor de la lectura, el reconocimiento de la información y su valoración hasta la incorporación de la nueva información a las redes cognitivas del lector. Y es que para aprender a leer hay que leer con la finalidad explícita, entre otras, de aprender a hacerlo, de reconocer cómo se actúa de forma que se vayan desarrollando progresivamente las estrategias de lectura que nos permiten actuar en cada situación lectora de la manera

más eficaz y pragmática posible, en función de la finalidad de lectura y del mensaje que estemos leyendo.

- c) *La utilización del intertexto lecto-literario como materia imprescindible en el desarrollo del proceso lector*: se lee siempre a partir de los saberes de todo tipo que el lector es capaz de poner en juego durante el proceso. Podríamos decir que la lectura viene determinada no solo por el mensaje y su voluntad comunicadora, sino por lo que el lector sabe y es capaz de poner en juego en ese intercambio comunicativo activo que es la lectura. Las palabras de un mensaje literario no significan solo en función de sus componentes semánticos, sino en función del valor de significación que el lector es capaz de otorgarles, proyectando sobre ellas su conocimiento y sus saberes temáticos, sus experiencias o sus elementos de reconocimiento conceptual. Enseñar a leer implica capacitar a los nuevos lectores para proyectar su intertexto sobre los mensajes que se leen de manera que se establezca ese “diálogo” lector/mensaje que hace posible y significativo el proceso lector.

Queremos insistir en que estos elementos, que de manera tan breve resumimos, son condicionantes previos del proceso lector e implican una apelación al profesor que quiere seleccionar un texto para que su alumnado pueda leer en clase. La clave fundamental de nuestra propuesta radica, precisamente en que son estos elementos los que determinan la reflexión didáctica que ha de marcar las estrategias de actuación que finalmente determinarán qué vamos a leer en clase y de qué manera vamos a leer (la herramienta de trabajo que queremos manejar, el texto, y la actividad que podemos realizar al leer, es decir, la actuación didáctica concreta) La primera consecuencia evidente que se desprende de lo que venimos diciendo es que la selección de los textos clásicos no puede hacerse desde criterios estrictamente literarios, sino en función de los elementos que necesitamos plantear en el aula.

De ahí que no nos interese de manera directa la historiografía literaria, ni las convenciones estéticas o “formales” como instrumentos determinantes de la actividad lectora. Sin negar de manera absoluta que se puedan tomar en consideración como instrumentos auxiliares algunos de estos elementos (podríamos, por ejemplo, tomar como mecanismo de actuación una aproximación interesada a la biografía de un autor porque nos resulta próximo, o muy querido, o porque se celebra una efeméride) pero el instrumento seleccionado, el texto, debería ser esencialmente una herramienta (parte de la estrategia didáctica) para utilizar en el aula pero no el objetivo central de la actividad lectora o el centro de interés para leer los textos del autor cuya obra vamos a leer.

Una vez determinados los objetivos esenciales de la lectura y seleccionado el texto que nos puede ayudar a que el alumnado consiga dichos objetivos mediante su lectura, diseñaremos “un escenario de lectura pragmática”, es decir, un marco de actuación en el que la lectura tenga una finalidad expresa y clara de esta forma el lector será capaz de disponer de todos aquellos elementos que posee para hacer eficaz su lectura, de manera que pueda encontrar en el texto leído aquella información que necesita para dar respuesta a los interrogantes, las cuestiones, los planteamientos que le han “empujado” a leer. Cuando animamos a un lector que está aprendiendo a leer a “adivinar”, después de que ha leído el texto, aquello que el profesor ha determinado que debe encontrar en el texto, le empujamos a una lectura sin finalidad lectora y sin sentido comunicativo alguno, condenada de antemano a un fracaso que produce frustración y desencanto.

Dibujar este escenario y predeterminar las actuaciones lectoras sobre las que se va a centrar el esfuerzo convertirán la lectura de un texto clásico, como la lectura de cualquier texto, en una invitación a participar activa y responsablemente en un proceso de comunicación en el que el alumno participa de manera consciente para

cumplir un fin establecido de antemano y que, en general, le produce una sensación nueva y motivante: leer sirve para algo.

A modo de conclusión

La lectura de textos clásicos no solo tiene cabida entre las herramientas para el desarrollo de la competencia lecto-literaria, sino que, en realidad es uno de los materiales de mayor interés como instrumento necesario en la formación del lector literario.

La puesta en funcionamiento de las opciones didácticas más innovadoras en relación con la lectura avala la necesidad de incorporar los textos clásicos a las etapas de enseñanza obligatoria y postobligatoria. La lectura de textos clásicos se convierte en una herramienta útil para trabajar el intertexto lector en lo que se refiere a los modelos literarios y su vinculación directa y expresa con la cultura y el arte. Lo que se reclama para su uso eficiente es un cambio profundo en la actitud del profesor a la hora de enfrentarse a la tarea de seleccionar los textos y darles la dimensión formativa que necesitan. Si hay algún problema con este tipo de textos, no radicará tanto en los propios textos, sino en el uso inadecuado que de ellos se hace.

Bibliografía

Ballester. J. (2007). *L'educació literaria*. Valencia: Universidad de Valencia.

Ballester. J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.

Cerrillo, P. C. (2016). *El lector Literario*. México: FCE.

Colomer, T. (1998). *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova.

Díez, A. (2015). Creatividad y comprensión lectora. En Jiménez, E. (Coor.) *La Comprensión y la Competencia lectoras* (págs. 133-154). Madrid: Síntesis.

Gallego, L. (2004). *Memorias de Idhum I La resistencia*. Madrid: SM.

Jakobson R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.

Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.

Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.

Lluch, G. (1998). *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Barcelona. U. Autònoma de Barcelona, Universitat Jaume I y Universitat de València.

Lomas, C. (Coord.) (2008). *Textos Literarios y Contextos escolares*. Barcelona: Graó.

Quiroga, E. (2013). Leer Literatura: El Libro Álbum. *Temas de Educación Infantil*, 19, 42-49. Obtenido 29 de marzo 2017, desde http://iesecleston-caba.infed.edu.ar/sitio/upload/Revista_19.pdf#page=4.

Sánchez, S. y Yubero, S. (2004). “La transmisión y recepción de valores desde la lectura. Un estudio con niños de Educación Primaria”. Yubero, S., Larrañaga, E. y Cerrillo, P. (Ed.), *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares* (págs. 89-129). Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Salinas, P. (2007). *Poema de Mío Cid*. Madrid: Ministerio de Educación y Fundación editorial El perro y la rana. Obtenido 26 de marzo 2017, desde <https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/Poema%20de%20M%C3%ADo%20Cid.pdf>.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao. ICE de la U. de Barcelona.

Yubero, S. (2007). Los valores en las lecturas. La lectura como valor. *Aula de infantil*, 39, 43-46. Obtenido 4 de marzo de 2017, desde https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/1897/fi_1330000194-valor%20lectura.%20aula%20infantil.pdf?sequence=1.

