

LÍNEAS DE AVANCE EN EL APRENDIZAJE LITERARIO ESCOLAR

Teresa Colomer

(Universitat Autònoma de Barcelona)

Mireia Manresa

(Universitat Autònoma de Barcelona -IES Manuel de Cabanyes, Vilanova i la Geltrú)

Cecilia Silva-Díaz

(Universitat Autònoma de Barcelona)

Resumen: Se exponen algunas de las líneas de progreso en el aprendizaje literario que pueden guiar la enseñanza de la literatura en la Educación Obligatoria. Posteriormente se ejemplifica cómo la programación de actividades puede inscribirse en estas líneas mediante el análisis de la discusión literaria de un álbum metaficcional.

Palabras claves: Educación literaria, Interpretación de textos, Discusión literaria en el aula.

LÍNEAS DE AVANCE EN EL APRENDIZAJE LITERARIO ESCOLAR

Hablar de “avanzar” en el aprendizaje literario nos llevan en seguida a pensar en fases, momentos o capacidades distintas. Podemos imaginarlo como un paisaje cambiante a través de la ventanilla del vehículo; pero la analogía del aprendizaje como viaje debería implicar aquí dos constantes: la idea de que no “se llega” un día a la literatura, sino que se disfruta y aprende siempre en presente y la idea de que hay unos objetivos comunes a lo largo de todas las etapas educativas, empezando por la misma familia que lee y mira libros con los niños más pequeños. Contra lo que se dice a menudo, no se aprende a disfrutar en primaria y se adquieren conocimientos en secundaria, por ejemplo. El tipo de conocimientos, de lecturas o de énfasis hechos por la escuela pueden ser distintos, pero cualquier docente debe tener presente que desde infantil hasta el final de secundaria, todos juegan en el mismo equipo y que los objetivos perseguidos –e incluso los métodos- presentan, o deberían presentar, una gran unidad de acción.

Podemos verlo analizando la reproducción de un fragmento de conversación entre una madre y su hija de tres años mientras contemplan un cuento sobre gatos, *La pequeña Wuli* de Ricardo Alcántara¹:

Ana: ¡*La pequeña Wuli!*

Madre: ¿Quién está aquí, en la cubierta?

Ana: La pequeña Wuli y su mamá

Madre: Qué contenta se ve Wuli aquí, con su mamá, ¿verdad?

(*abre el cuento*)

Ana: La casa de Wuli

Madre: ¿Cuál es la casa de Wuli?

Ana: Ésta

Madre: Sí, pone ¡*MIAUU!* (lee)

Su madre era una gata siamesa y su padre un gato de azotea, sin nombre ni dueño

¿Sabes qué es dueño?

Ana: ¿Qué?

Madre: De quien es el gato

Ana: Laura tiene un gato

Madre: Es una gata. Pero no tiene gatitos, ésta sí, mira los gatitos aquí. Pobre Wuli, era la más pequeña, ¿eh?

Ana: ¿Por qué?

Madre: Porque siempre andaba despistada y comía poco

Ana: Pero después no.

Madre: No, después se espabila mucho. Mira la caja donde viven. Está en la habitación de los niños porque se ven muchos juguetes.
 Ana: (pasa la mano por a página) ¡Todo esto de juguetes!
 Madre: ¡Cuántos juguetes! Hay un caballo...
 Ana: Un teléfono...
(enumeran los juguetes uno tras otro)
 Madre: ¿Qué hacen los gatitos?
 Ana: Quiere salir
 Madre: ¿Te parece que podrá salir? *(lee)*
Pero tantas veces como lo probaron acabaron cayendo y rodando dentro de la caja
 Ana: No puede
 Madre: No, aún es demasiado pequeño

Aquí puede apreciarse la forma en que la conducta de la madre contribuye intuitivamente a la formación literaria de su hija en los siguientes aspectos:

1. Establece una situación afectuosa y relajada, de forma que la niña entiende que leer libros es una de las actividades que los adultos realizan y que puede compartirse de forma placentera
2. Lee el texto de manera que la niña puede familiarizarse con la forma escrita del lenguaje y saber que el escrito ostenta el poder de explicar la historia.
3. Ayuda a crear los mecanismos de anticipación e inferencia propios de la lectura. Dice, por ejemplo: "*porque hay muchos juguetes*", o "*¿Te parece que podrán salir?*" y lee para comprobarlo
4. Muestra que la implicación afectiva del lector forma parte de la lectura literaria. Dice "*Pobre Wuli*", acepta y tranquiliza la inquietud de Ana: "*No, despues se espabila mucho*", etc.
5. Enseña a fijar la atención en los detalles: "*¿Cuál es la casa de Wuli?*", "*Mira la caja*", "*Qué contenta se ve...*".
6. Favorece la interrogación y ampliación del mundo propio a la luz de lo que ocurre en el libro. Se interesa por los conocimientos de la niña, hablan de su amiga Laura, y establece conexiones causales entre los hechos: "*porque comía poco*", "*aún es demasiado pequeño*".
7. Da tiempo para las preguntas y comentarios; acoge los aspectos que atraen el interés de la niña aunque sean marginales en la historia, como en el caso de los juguetes, y retorna después al hilo argumental.
8. Da la oportunidad de acostumbrarse a la forma de los libros. Vemos que la niña ya sabe lo que es un título (aunque seguramente desconoce el término) o una página, ve cómo se sostiene un libro, cómo se avanza en el libro a medida que progresa la historia, cómo la historia transcurre en un mundo con un tiempo y un espacio distinto del suyo, etc.

Todas estas formas de favorecer los aprendizajes no son sustancialmente distintas de la mediación de los profesores en la etapa secundaria, cuando la escuela está a punto de terminar su intervención. En lugar de mirarse un cuento antes de dormir puede leerse una reseña de la obra de teatro a la que se va a asistir, pero ambas cosas muestran cómo se usa la literatura socialmente. En vez de participar, por ejemplo, en un juego de adivinanzas puede imitarse un poema de vanguardia, pero las dos cosas habitúan a formas determinadas de la literatura. Tal vez no se pregunta "*¿cómo lo sabes?*" o se dirige la atención con un "*mira, mira aquí*", sino que se reclama "*justifica*" o se propone rastrear palabras del mismo campo semántico, pero todo son formas de demandar argumentación propia a partir del texto y de construir un significado global apoyándose en los detalles. Si en el inicio se muestra cómo funcionan los libros como objeto convencional, al final puede hacerse hincapié en el circuito social que siguen. Y en cualquiera de las formas de comentario se favorece la implicación del lector, se enlaza con su visión del mundo ampliándola, etc.

Así que podemos preguntarnos cómo puede ayudar la escuela en ese camino de progreso de la competencia literaria. Es decir, ¿qué esperamos que cambie en la mirada de nuestros alumnos tras la ventanilla? Cada curso, nuestras aulas se llenan de nuevos pobladores y les vemos marchar al finalizar el período escolar. Antes de pensar en cualquier tipo de programación o de actividades, vale la pena detenerse a reflexionar sobre los aspectos en los que esperamos que sean más competentes, es decir, más capaces de interpretar las obras literarias que lean una vez que se hayan ido de ahí. Vamos a ver, a continuación, algunas de esas cosas en las que parecería deseable que los niños y niñas hubieran progresado con nuestra ayuda, con independencia de la etapa educativa en la que estén²

1. Sentirse implicados por la literatura

Una de las principales dificultades para acceder a la literatura es verla como algo escolar que se abandona tan pronto como se sale del aula. Los docentes dedicamos muy poco tiempo a saber qué autoimagen como lectores tienen nuestros alumnos y cómo les afectan las obras que leen. Tal vez no deseamos saber cuál es su recepción de las obras porque ello nos apartaría del programa que tenemos prefijado o porque requiere un tiempo que no nos permitiría terminarlo. La tradición educativa anglosajona difiere de la nuestra en este punto. En aquellas aulas, las actividades sobre los textos se basan muy a menudo en la resonancia del lector, en lo que evoca la lectura y en la reflexión posterior que provoca. En cambio, en las nuestras, se enseña en seguida a objetivar las respuestas ocultando la subjetividad, marginando el enlace del texto con el mundo del lector.

Este enfoque aséptico dificulta entender la clase de literatura como un lugar donde se cuestiona, dialoga y enriquece el mundo propio. Cuando aseguramos que leer es placentero e interesante, probablemente los alumnos lo creen.... simplemente se trata de que ya han decidido que puede serlo *para otros*, pero que la literatura no va con *ellos*. A nadie le gustaría asistir a un cursillo de esquí si no se siente esquiador y piensa que jamás va a verse involucrado en esas actividades. La escuela dedica ímprobos esfuerzos a hablar de unos libros y unos autores que, sencillamente, no forman parte del mundo de los alumnos y sus posibilidades de éxito, entonces, son bien escasas.

La conclusión es que si pensamos que los niños y niñas deben progresar en este aspecto, se debe destinar tiempo y programar actividades que favorezcan la implicación personal estableciendo esa conexión, haciendo que se sientan concernidos por el universo de los libros.

2. Dominar mejor las habilidades lectoras

La mayor parte de las obras literarias se ofrecen como texto escrito que hay que saber leer. Así pues, muchas de las actividades y de los ejercicios propuestos por la investigación educativa sobre la enseñanza de la lectura son perfectamente aplicables a los textos literarios. Lo es, en primer lugar, el hecho básico de ofrecer un tiempo de práctica de lectura en la misma aula o biblioteca escolar para que los alumnos ejerciten las habilidades de rapidez, concentración, metacontrol, etc. implicadas en el acto de lectura. O lo son las actividades de lectura modalizada y compartida donde los niños y niñas ven desplegar ante sus ojos el modo de leer que deben interiorizar: ver cómo se les lleva a anticipar lo que puede esperarse en la narración que están leyendo colectivamente, analizar qué sería cumplir las reglas del género en esa obra, qué sería vulnerarlas y con qué propósito puede haberlo hecho el autor; comprobar las hipótesis realizadas; notar los cabos aún sueltos o las incongruencias que se han derivado de una falta de comprensión puntual del lector; buscar los detalles del texto que avalan una interpretación e invalidan otra; etc.

Nadie esperaría que se aprendiera a tocar un instrumento musical si no se practica con él. No hace mucho tiempo nos encontramos con que la sorpresa provocada en un aula de secundaria ante la instauración de un tiempo de lectura, llevó a un adolescente a sacar su calculadora para saber cuánto tardaría en leer la obra, a la vista de las páginas leídas en esa primera clase. Nunca había leído un libro completo.

3. Tener mayor conocimiento explícito de las convenciones

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

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

Si se les da la palabra y se les escucha hablar sobre los libros, podrá saberse también si usan realmente los conceptos y las palabras que se les han dado para interpretar su lectura o si ése es un conocimiento reservado únicamente para el examen. Enseñar a hablar, enseñar a argumentar, enseñar a usar el metalenguaje literario es una de las líneas básicas de la enseñanza de la literatura en la escuela. Es lo que permite comunicar el efecto de la lectura y compartir la experiencia con los demás, como cuando esta niña señala el troquelado, el juego intertextual y las historias paralelas del cuento al decir:

Este cuento me ha gustado porque hay cosas que se abren y se cierran. También porque hace gracia que se mezclen cosas que no existían en tiempos de Alí Babá y sobre todo me gustan las ratitas (Marta, 7 años)

O es lo que lleva a juzgar los cuentos leídos a partir de análisis realmente literarias, como hace el niño que expande en tres características (argumentales, de tema y de personajes) su opinión sobre los libros propios de una etapa de lectura más infantil:

Este libro no me ha gustado porque me ha parecido que era de niños pequeños, porque no pasan muchas cosas, porque trata de animalitos y es muy sentimental. (Xavier, 8 años)

Y si en ese caso hay que correr a buscar un libro a la altura mental del lector, al niño del comentario siguiente hay que rescatarle de su hartazgo de cuentos populares (del que ha derivado un conocimiento explícito del tipo de género e implícito de sus características) dándole la entrada a nuevos géneros:

Este libro está bien si te gustan los cuentos populares, pero si no te gustan es muy poco emocionante, porque ya te puedes imaginar qué pasará. (Sergi, 8 años)

4. Ampliar el corpus que se aprecia

Los alumnos gustan de determinadas manifestaciones literarias. No hay duda de ello, aunque bien puede ser que disfruten repitiéndose las manidas metáforas de una canción de moda o leyendo uno tras otro de los títulos de esa colección banal y

estereotipada de cuentos de misterio, mientras que se mantienen impenetrables a un soneto de Neruda o a un cuento de Quiroga.

Hay que saber "dónde están" para ayudarles a ampliar progresivamente su capacidad de fruición. No saltarán repentinamente de un tipo de corpus a otro. La desalentadora distancia que los alumnos perciben entre sus capacidades de disfrute y la cultura propuesta por la escuela no difiere de la aludida por Dorothea, el personaje de *Middlemarch* (1871-72) de Georges Eliot

-(...) Debió ser porque nunca supe ver belleza alguna en los cuadros que mi tío decía que todo juez juzgaba como espléndidos. Y me he paseado por Roma con la misma ignorancia. Hay relativamente pocos cuadros con los que disfruto de verdad. Cuando entro por primera vez en una sala donde los muros están cubiertos de frescos o de insólitos cuadros, siento una especie de angustia (...); me siento en presencia de una vida superior a la mía. Pero cuando empiezo a examinar uno por uno los cuadros, o se les va la vida o poseen algo violento y extraño para mí. Debe ser mi propio desconocimiento. Estoy viendo mucho de golpe sin entender la mitad y eso siempre hace que te sientas necio. Es muy doloroso que te digan que algo es hermosísimo y que no lo puedas sentir así. (1993:291)

Tampoco hay que olvidar que la literatura tiene muchas funciones y que no siempre deseamos ver los museos de Roma o leer a Octavio Paz. Los alumnos tienen que saber que existen corpus distintos, con ofertas variadas, para momentos diferentes y funciones de muchos tipos. El avance hará que haya corpus que queden despectivamente arrinconados. Como decían los niños antes citados: "*ya te puedes imaginar qué pasará*" o "*es de niños pequeños*". Otros corpus se mantendrán, compatibilizándose entre ellos, tal como se alternan constantemente los géneros y la dificultad de las lecturas en la vida cotidiana de cualquier lector experto. Y a algunas obras sólo se llegará de tarde en tarde.

Resulta útil aquí pensar en la educación literaria como un aprendizaje de recorridos e itinerarios de tipo y valor muy variable. La escuela tiene la obligación de mostrar las puertas de acceso. La decisión de cruzarlas en distinta medida depende ya de los individuos.

5. Ampliar las formas de disfrutar

La queja del personaje de Dorothea de *Middlemarch* que acabamos de citar merece la siguiente respuesta por parte de su interlocutor:

-Bueno, hay mucho de adquisición respecto del sentimiento por el arte (...) El arte es una lengua antigua con gran cantidad de estilos artificiales, y en ocasiones el mayor placer que uno obtiene al conocerlos es la simple sensación de conocimiento. Yo disfruto enormemente con todos los tipos de arte que hay aquí; pero supongo que si pudiera desmenuzar mi placer lo encontraría compuesto de innumerables hebras. (1993:291-292)

Efectivamente, hay mucho de "adquisición" en el placer artístico y ese placer está formado por "innumerables hebras". Por ello, la ampliación del corpus de lecturas va ligado a la posibilidad de disfrutar con aspectos diferentes. Esa apreciación dibuja también un itinerario porque unas formas de placer resultan más inmediatas que otras. De entrada es importante mostrar a los niños y niñas que ello es posible, que existe alguna nueva forma de apreciar un texto, que no siempre es porque "*es divertido*" o porque es "*como si lo vivieras tú*". Progresar en la ampliación de las formas de disfrute no es fácil. La mayoría de la literatura infantil y juvenil y de la literatura más popular entre los adultos se halla fuertemente instalada en la potenciación exclusiva de la vía proyectiva y argumental. Ello se hace incluso a través de formas literales bastante burdas: la edad de los personajes, los temas

propios de sus intereses más tópicos, la explicitación de las conductas morales correctas, etc.

Lamentablemente, la experiencia nos dice que la misma lectura de los maestros se limita con frecuencia a esas formas más accesibles. Muchos docentes, por ejemplo, continúan reaccionando de modo positivo al ser enfrentados a imágenes estereotipadas y dulzanas y siguen rechazando ilustraciones más experimentales o en blanco y negro. Es preciso que los maestros aprendan a analizar y valorar los libros que requieren de otras formas de goce para que ellos mismos puedan llevar a los niños a descubrir placeres que exigen mayor elaboración.

6. Poder interpretar de forma más compleja

Cualquier obra, incluso las dirigidas a niños y niñas muy pequeños, exige despegarse en alguna medida de la literalidad del significado. Si pensamos en una buena teleserie de humor, "literal" sería lo que dice un personaje, pero para poder reírse, el espectador tiene que entender muchas más cosas –la interacción de esa frase con la situación, con la forma de ser del personaje, con el modo en que la va a interpretar el personaje receptor, etc. La mayoría de nuestros teleadictos alumnos sabe hacerlo.

La literatura, precisamente, es uno de los instrumentos humanos que más enseña a "darse cuenta" de que hay más de lo que se dice explícitamente. Cualquier texto tiene vacíos y zonas de sombra, pero en el texto literario la elipsis y la confusión han sido organizadas deliberadamente. Como quien aprende a andar por la selva notando las pistas y señales que le permitirán sobrevivir, aprender a leer literatura da la oportunidad de sensibilizarse a los indicios del lenguaje, de convertirse en alguien que no permanece a merced del discurso ajeno, alguien capaz de analizar y juzgar, por ejemplo, lo que se dice en televisión o de percibir las estrategias de persuasión ocultas en un anuncio. A menudo se alude a ello como la adquisición de una capacidad crítica de "desenmascaramiento" de la mentira, un medio para no caer en las trampas discursivas de la sociedad. Pero no hace ninguna falta darle ese giro negativo. También hay que leer críticamente para que se iluminen las relaciones más complejas entre los fenómenos y sucesos, para ver el mundo de forma más "inteligible", es decir, para ser, en definitiva más "inteligente".

El progreso del lector se produce entonces desde una lectura basada en los elementos internos del enunciado, hacia una lectura más interpretativa que utiliza también conocimientos externos para suscitar significados implícitos, sentidos segundos o símbolos que el lector debe hacer emerger.

Hay que pensar, pues, en propuestas de trabajo que movilicen la capacidad de razonar, que permitan aprender mientras se realizan los ejercicios, de manera que los niños entiendan más la obra cuando terminan la tarea (digamos que con unos cuantos "*¡ah, claro!, ¡ah, era por eso!*" más en su haber) y de forma que los ejercicios no hayan servido únicamente para que los maestros evalúen si los niños han sido capaces de hacerlos. Sabemos, por ejemplo, que trabajar en grupo ayuda a interpretar de forma más compleja ya que obliga a argumentar, a volver al texto, a comparar, contrastar, etc. La idea de que un texto tiene distintos niveles de significado que pueden ir aflorando se afirma con este tipo de actividades. Y ¿a quién no le gusta "entender" más?

7. Saber utilizar información contextual

La necesidad de saber "más" para poder entender "mejor" es algo propio de cualquier proceso de comprensión, incluida la lectura, por supuesto. Sin embargo, para los niños y niñas más pequeños, el libro se crea en sus manos. No preguntan ni saben nada sobre el autor, su época, la intención del texto o sus vicisitudes

históricas. Incluso durante algún tiempo creen que la historia es cierta o que existió "un tiempo de Alí Babá". En algún momento del desarrollo de su competencia algunas de esas informaciones empezarán a resultar relevantes para comprender mejor lo que se cuenta allí. Éste es el sentido más auténtico de la necesidad de información sobre el contexto de las obras. Los alumnos pueden aceptarlo si les hemos demostrado que ello es útil, si han sentido la necesidad de preguntar y saber. Una necesidad que forma parte de la curiosidad innata de los humanos y que la escuela debe aprender a gestionar.

Hemos señalado hasta aquí siete líneas de progreso. Es un número convencional y, ya que hablamos de literatura, resulta apropiado para detenernos en su resonancias mágicas. Para responder a la pregunta inicial *-¿qué queremos que sepan hacer mejor nuestros alumnos?-* podemos pensar en estas y otras líneas que se desarrollan a lo largo de todas las etapas educativas y que deben subyacer a las programaciones y objetivos concretos de cada curso.

Reflexionar sobre las cuestiones subyacentes al aprendizaje literario nos hace más conscientes de la línea de continuidad que preside la educación literaria desde sus inicios. La programación concreta de un curso determinado vendrá después. Los objetivos y contenidos son mucho más fáciles de elegir cuando sabemos por dónde circulamos y en qué sentido, y, si se sabe a dónde se quiere llegar, los docentes suelen ser muy creativos en los medios para hacerlo.

Las líneas de avance en el aprendizaje literario pueden integrarse en una programación a través del diseño de prácticas educativas que las tomen como guía de ruta. La discusión colectiva o en pequeños grupos en el aula, por ejemplo, es una actividad que gana terreno en estos momentos en las aulas, ya que se sitúa en esta perspectiva interrelacionada de muchas de las líneas aquí citadas como dirección del aprendizaje literario. Vamos a ver, a continuación, un ejemplo concreto de ello.

La discusión de álbumes metaficticiales: Una actividad en el aula inscrita en esta perspectiva

La actividad que se va a describir es la discusión en grupo de distintos álbumes³ metaficticiales, llevada a cabo en el IES Manuel de Cabanyes de Vilanova i la Geltrú durante el curso 2003/04. Uno de los libros elegidos fue *Voces en el parque* de Anthony Browne, y nos referiremos aquí a la discusión que tuvo lugar entre la profesora y el grupo de seis alumnos de primero de ESO que leyeron ese libro. La elección de este título concreto para formar parte de la discusión se debió a que por sus características permitía avanzar en algunas de las líneas que se han expuesto.

En primer lugar, proponer la lectura de álbumes puede contribuir a *ampliar el corpus de secundaria*, mostrándole a los alumnos que algunos álbumes complejos pueden ser exigentes a la hora de reclamar competencias de interpretación. En el caso de *Voces en el parque*, la complejidad interpretativa incluye una abundante simbología y una deliberada ambigüedad narrativa. Por tratarse de un álbum, este "hervidero semántico" no sólo implica al texto sino también a la imagen y la manera en que los dos códigos forman parte de la lectura.

En el contexto del aula de literatura de Secundaria, además de contribuir a la educación visual mediante la interpretación de las imágenes, la inclusión de estas nuevas formas de lectura podría constituir una invitación a avanzar para aquellos alumnos con menos dominio de las habilidades ofreciéndoles la oportunidad de profundizar en su papel de intérpretes. Este aspecto de libro inofensivo y accesible, lo convierte en el cebo perfecto para la pesca de lectores en el aula. Los diferentes niveles de interpretación son el sedal del cual el profesor tensará la caña para atraer al alumno hacia el objetivo, dar las pautas para el acceso a textos literarios

más complejos. A todo esto hay que añadir que la brevedad de estos libros facilita una experiencia compartida por el grupo y los convierte en una elección apropiada tanto para las discusiones en el aula como para las prácticas de análisis de los elementos de la narración.

En segundo lugar, el hecho de que se trate de un álbum metaficcional puede contribuir al avance de los alumnos en otras dos de las líneas mencionadas: por una parte puede ayudar a *explicitar las reglas del funcionamiento literario* y, por otra -también intrínseca a la metaficción- puede ampliar las formas de disfrute hacia *formas de lectura más distanciadas*.

La metaficción es la ficción que llama la atención sobre su propia construcción. Los textos metafictionales vulneran las convenciones literarias para mostrar, justamente, que éstas son artificiales y que están construidas para darnos la sensación de realidad. Las obras metafictionales nos enseñan las reglas pero sólo para encontrar una nueva forma de juego literario, nos muestran las reglas al mismo tiempo que las transgreden. Los autores e ilustradores de este tipo de libros utilizan los dos códigos para dinamitar las convenciones acerca de cómo se narran las historias y con sus experimentos radicales nos recuerdan que la narración es un artefacto construido.

Al poner al descubierto las entrañas de la ficción, la metaficción es una herramienta favorable a la exploración y descubrimiento de las convenciones literarias. Al reconocer estas convenciones y nombrar conceptos que permanecían implícitos se contribuye al avance de la adquisición de habilidades de comprensión. Habilidades que deben ejercitarse a lo largo de las etapas educativas para afrontar la lectura de textos cada vez más complejos.

Voces en el parque nos ofrece una misma historia narrada en cuatro versiones e interpretada bajo los cuatro puntos de vista de sus protagonistas: una madre y su hijo y un padre y su hija. Su paseo por el parque con dos perros y lo que allí sucede centra el argumento. Pero lo que allí sucede es distinto en cada versión. Ahí radica la vulneración de la historia. Cada voz, cada interpretación, es una mirada distinta de la misma historia, el paseo. Pero cada voz construye al tiempo su propia experiencia. La focalización múltiple pone al descubierto la fragilidad, la inestabilidad y la artificialidad de la ficción. *Voces en el parque* es un texto metaficcional al hacernos visibles dos elementos, voz y focalización, que en otros textos aparecen como marcos de referencia ocultos al lector.

Al poner al descubierto los artificios literarios los textos metafictionales propician lecturas distanciadas. En nuestro caso la confrontación de diferentes perspectivas hace difícil el proceso de identificación con los personajes. La necesidad de completar el rompecabezas con cada una de las cuatro piezas que forman el todo permite la necesaria visión del conjunto desde una posición alejada. En consecuencia, se consigue una lectura menos argumental y se da opción a una forma distinta de disfrute del texto. Encontrarse textos durante el proceso de aprendizaje que obliguen a hacer ejercicios de distanciamiento conduce a descubrir una manera diferente de apreciar la literatura, diversificando y complementando los patrones identificativos que propone una parte de la actual oferta de literatura juvenil.

La "revelación" manifiesta de las reglas en el álbum empuja al lector a reconocerlas, y al docente le da una herramienta de ayuda para facilitar el empuje. La voz y la focalización descubren al lector como la "realidad" en la ficción es una ilusión construida (reconstruida en cada modificación argumental que ofrece la subjetividad de los distintos puntos de vista). La vulneración de estas reglas también permite la obtención de rendimientos didácticos forzando a su explicitación. Antes de discutir este álbum la profesora había previsto que la

discusión ayudara a explicitar la vulneración de la convención sobre voz narrativa, de manera que los alumnos tuvieran la oportunidad de explicitar y profundizar sus conocimientos literarios sobre la manera en que la voz narrativa funciona en las narraciones convencionales.

Otro aspecto que había sido previsto es el de reconocimiento e interpretación de los símbolos del álbum. En este caso la explicitación de este tipo de figura retórica debe formularse no desde el texto sino desde las ilustraciones. En *Voces en el parque* las ilustraciones, filtradas por la subjetividad del personaje, actúan como un correlato simbólico de lo que le acontece a cada personaje. Los alumnos se enfrentarán a una nueva forma de lectura al propiciarse la interpretación de imágenes gráficas metafórico-simbólicas.

También en el texto pueden reconocerse también patrones narrativos escondidos; no es evidente que los elementos estén dispuestos de forma dual, lo cual refuerza el sentido del texto (dos perros, dos padres, dos hijos...); cuando se explicita este patrón estructural se avanza en la comprensión global del texto.

Las características metaficcionales y de construcción del texto escogido no son el único yacimiento que permitirá al docente la explotación de prácticas educativas en las líneas expuestas. Si bien la información del contexto no es necesaria para la comprensión de *Voces en el parque*, la frecuente aparición de referencias intertextuales en las ilustraciones permite explorar otros *contextos referenciales*. Abre la posibilidad de interrelación con los contenidos de otras materias (historia del arte, cine, etc). La aparición en el álbum de obras de arte reconocidas y reconocibles en mayor o menor grado abre las puertas a la introducción de referentes del mundo del arte: el surrealismo de René Magritte o el expresionismo de Munch, o la ilustración inicial de Edward Hopper permiten este trasvase. Por otra parte, la significación de algunos elementos paratextuales como la tipografía y los títulos también se ofrece a la interpretación de un modo muy particular en el título elegido.

El entrenamiento de la habilidad en descubrir las pistas del texto en todos estos distintos aspectos es una llamada a la consideración de estos aspectos en otras obras. Su pertinencia para la comprensión global del significado se espera que sea un conocimiento transferible a la lectura de textos futuros.

Si el texto facilita la inclusión de diversas líneas de progreso en la programación de la práctica didáctica, también la elección de la metodología, la discusión literaria, incide en algunas de ellas.

La lectura compartida incide en la *implicación del lector* y puede favorecer el desarrollo de *habilidades lectoras* porque permite aglutinar distintas visiones de lo que se lee con la posibilidad de ser contrastadas. Los participantes en la discusión tienen la oportunidad de observar una lectura modalizada, es decir, de ver las habilidades que utilizan lectores competentes (practicadas por los compañeros o bien por el mediador) como la superación (o al menos el reconocimiento) de las ambigüedades, la localización de patrones estructurales, de referentes intratextuales e intertextuales o la identificación de repeticiones significativas. Como, por ejemplo, cuando la profesora relaciona un elemento de la narración con un elemento anterior: "*Volvemos a encontrar muchos sombreros. Antes ya habíamos hablado de un sombrero: ¿en qué voz era?*". La lectura compartida permite también que los alumnos se planteen preguntas, tomen el papel de interrogadores de la discusión y provoquen avances en ésta.

Una discusión programada y mediada no sólo facilita el diálogo sobre el sentido del texto sino que permite introducir prácticas más detalladas sobre el lenguaje, pero en un contexto más natural y pertinente. En *Voces en el parque*, por ejemplo, puede observarse el lenguaje de cada una de las voces para identificar los

aspectos discursivos que contribuyen a la caracterización de los personajes. En el álbum, cada una de las cuatro voces habla desde su propia perspectiva y rastreando la huella de cada voz a través del texto se pueden analizar estructuras lingüísticas significativas. Por ejemplo, en la discusión, la docente previó que al pasar las páginas sugeriría que se detuvieran en la voz de la posesiva mamá. La idea era que los alumnos se percataran de cómo lo que sabemos de la madre tiene que ver con la manera en que utiliza determinados adjetivos para nombrar a su perra (*"Nuestra perra labrador de pura raza"*) o para referirse a otro perro que se cruza en su paseo por el parque (*"apareció un perro callejero"*; *"animal apestoso"*); la forma en que abusa de los posesivos (*"nuestra perra"*; *"nuestro hijo"*), etc.

La discusión es un espacio de construcción de sentido en el que los lectores pueden expresar sus respuestas provisionales durante el proceso de construcción para que se transformen durante la discusión. Además, y gracias a este espacio de construcción de sentido, las discusiones literarias provocan el surgimiento de respuestas lectoras individuales diferentes de las respuestas empaquetadas previamente o de la reproducción de una idea previsible. Para facilitar estas respuestas debe crearse una atmósfera de confianza entre los participantes donde los alumnos se atrevan a manifestar libremente sus respuestas.

Por ejemplo, en la discusión que hemos analizado, se plantea si el marco espaciotemporal es real o si es como cada uno de los personajes quisiera representarlo. Uno de los participantes, refiriéndose al mundo umbrío y deprimente del padre, se coloca en la posición de narrador y afirma: *"Hombre, yo no me lo imaginaría así"*. Incluso en este tipo de textos distanciado algunos lectores recurren al mecanismo de colocarse en el lugar de los personajes y desde allí construir su interpretación. En este caso el mecanismo sirve para argumentar que lo que las ilustraciones muestran no es el deseo de los personajes sino la manera en que éstos perciben lo que se narra.

Si bien la discusión en el aula aporta una indudable riqueza, puede también que, en ciertos momentos y debido a su complejidad, se produzca cierta tensión entre los objetivos educativos y las experiencias individuales de lectura de los alumnos, de modo que la dinámica de la práctica se disperse excesivamente: *"Estamos diciendo muchas cosas" "pero no ligan entre ellas"*, comenta una alumna. Dicha tensión debe ser gestionada por el mediador para encontrar un equilibrio aceptable.

A continuación mostraremos algunos aspectos del camino recorrido por los participantes en relación con una de las líneas de avance en el aprendizaje literario, *aprender a interpretar de forma más compleja*, observando cómo los alumnos identifican e interpretan imágenes simbólicas durante la discusión de este álbum metaficcional.

En la actividad que describimos, los alumnos leyeron primero el álbum de forma individual o en parejas, de acuerdo a sus preferencias, y después pasaron a la discusión. En una primera fase los alumnos se centraron en la identificación descriptiva de las imágenes del álbum: *"El niño va cambiando, lleva la chaqueta verde aquí" "en cambio aquí de rayas"*. Este proceso es muy similar al *"mira la caja"* que utilizan una madre y su hija al compartir la lectura de *La pequeña Wuli*, para avanzar en la comprensión.

Pero posteriormente, la aparición o la repetición de nuevas marcas condujo a procesos interpretativos más complejos, los cuales funcionan en dos niveles: en un primer momento, como indicadores que ayudan a la identificación de los elementos significativos; y posteriormente, como indicadores que, a través de los procesos interpretativos, conducen hacia la confirmación posterior (por acumulación semántica) de estos elementos como símbolos.

Podemos ver este proceso en un fragmento concreto de la discusión. Se trata de la interpretación de un sombrero que aparece de manera reiterada aludiendo a la mamá de la historia y a la sumisión que siente su hijo hacia ella. En un primer momento el sombrero aparece descontextualizado (integrado en la valla del jardín de la casa de la madre); esta descontextualización funciona como alarma para desencadenar la curiosidad sobre la ubicación de un elemento en un lugar donde no debería estar:

Joan: sí bueno que aquí donde está la valla

Profesora: sí

Joan: sí pues hay como un pajarito y un sombrero aquí

Profesora: Y un sombrero

Joan: no sé qué hace

Profesora: ¿qué puede hacer este sombrero aquí? ¿Alguien lo podría decir?

Joan: decoración

Profesora: ¿decoración un sombrero en la valla? ¿Sí? ¿Creéis que tiene algún significado este sombrero?

Anna: Quizás representa a la madre

Profesora: ¿Sí? ¿Por qué representa a la madre?

Anna: Porque la madre lleva un sombrero

Como se puede observar, después de identificar el elemento descontextualizado, se descarta su utilidad decorativa y se identifica su representatividad (“*representa a la madre*” “*porque la madre lleva un sombrero*”) a través de la intervención de la mediadora. La identificación, por tanto, de un elemento inesperado funciona como detonante para la posterior interpretación. Avanzando en la discusión, la reiteración de la imagen del sombrero es el mecanismo que invita a profundizar en su interpretación. Los alumnos ven muchos sombreros y la profesora les pide que piensen el motivo de esa repetición teniendo en cuenta que aparecen obsesivamente en la voz narrativa del hijo: “*Yo pienso que la madre lo tiene un poco esclavizado [a su hijo]*”, responde uno de los alumnos. De todos modos, hay que tener en cuenta que esta interpretación es el resultado del proceso acumulativo de la discusión, donde previamente se ha descrito el carácter de la madre y se han otorgado valores semánticos a elementos como una sombra de un cocodrilo que representa la agresividad de este personaje.

Posteriormente, la construcción simbólica viene facilitada por la conexión entre dos símbolos, uno de los cuales ha sido interpretado previamente; veamos el proceso de interpretación de un avioncito de juguete que tiene una ala rota, un detalle muy pequeño en la ilustración; los alumnos conectan éste elemento con el símbolo del sombrero como estrategia de avance:

Profesora: Y el avión qué hace?

Roger: Vuela

Esther: Vuela

Roger: Vuela libre

La intervención de la mediadora abre la puerta a otorgar significado al avión a través de la confirmación de su utilidad (“volar”) y los alumnos rápidamente relacionan el hecho de volar con la libertad truncada del personaje del hijo:

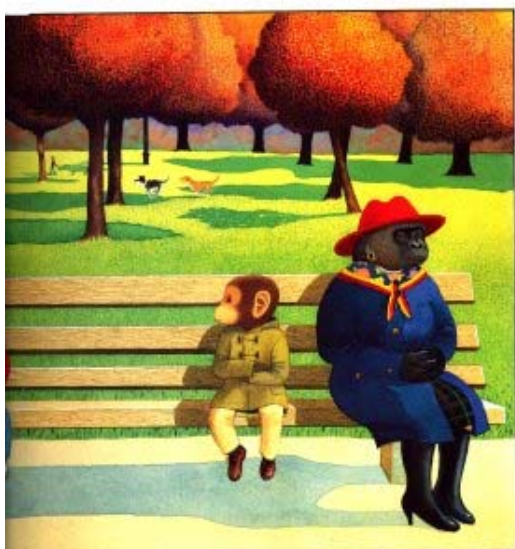
Profesora: Por tanto, el avión podría representar...

Roger: Lo contrario del sombrero

Si el sombrero supone la influencia autoritaria de la madre que coarta la vida de su hijo, el avión, en contraposición, representa la posibilidad de volar libremente porque “*la madre ya no importa tanto. El niño ya se ha alejado de ella*”. Basándose en las evidencias que proporciona la narración, los alumnos asocian el símbolo al

personaje y admiten la posibilidad de la recuperación del niño: *"sus alas pueden pegarse, por tanto puede recuperarse"*, refiriéndose a la debilitación de la influencia materna al tiempo que el niño gana seguridad en sí mismo.

Otra manera de ver como se hace más compleja la interpretación es observar cómo una imagen contradictoria puede ser el desencadenante de interpretaciones más complejas y simbólicas. En dos imágenes consecutivas, el cambio de encuadre muestra intencionadamente una incoherencia espacial.



Le ordené que se alejara, pero no me hizo el menor caso. "Siéntate", le dije a Carlos. "Aquí",



Estaba pensando qué cenaríamos esa noche cuando me di cuenta de que Carlos había desaparecido. "¡Válgame!, ¿a dónde habrá ido?"

En primer lugar, es la mirada de uno de los alumnos la que alerta de este hecho: *"no está el poste, ni la papelera no se ve al final del banco"; "El poste estaría aquí, tendría que verse"*. A partir de este aviso, los niños, durante numerosos turnos, intentan dar coherencia a esta incongruencia gráfica y esto conduce a la búsqueda de un significado, a la concesión de valor semántico al poste, el elemento que simboliza la barrera social: *"parece la clase social, porque uno es pobre y el otro rico"*.

Durante el desarrollo de la discusión, pues, se suman visiones y el sentido se construye progresivamente; la interacción obliga a detenerse y facilita la práctica analítica y posteriormente la interpretativa.

En definitiva, pues, este ejemplo nos muestra que aspectos como la decisión sobre contenidos, la elección del texto y la metodología utilizada pueden estar presididos por la idea del avance de los alumnos en determinadas líneas de progreso. No hace falta extenderse en la importancia de que el docente conozca el texto, sepa reconocer las posibilidades de aprendizaje literario que éste le ofrece y sepa organizar las prácticas educativas más adecuadas para que el avance sea lo mayor

posible en cada ocasión. En este caso, elegir la metaficción como estrategia para revelar las convenciones literarias, el uso de álbumes complejos como corpus atractivo y adecuado a la lectura en el aula, así como una práctica de discusión literaria planificada son elementos que dan cuenta de la conciencia de la profesora sobre los objetivos que desea alcanzar. La observación detallada de algunos procesos lectores ocurridos en el aula puede contribuir también a profundizar en las prácticas docentes que mejor puede llevar a los alumnos a continuar su viaje *en y hacia* el disfrute y conocimiento de la literatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÁNTARA, R. y GUSTI (1991). *La pequeña Wuli*. Madrid: SM.
BROWNE, A. (1999). *Voces en el parque*. México: Fondo de Cultura Económica.
ELIOT, G. (1993). *Middlemarch. Un estudio de la vida de provincias*. Madrid: Cátedra,.

¹¹ Puede verse este ejemplo con mayor detalle en Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.

² Estas líneas de progreso fueron expuestas inicialmente en la conferencia pronunciada en el II Congreso Internacional de "Lectura y Vida" y una versión ha sido publicada en: Colomer, T. (2002): "¿Qué significa progresar en competencia literaria?" *Textos en contexto* 5, 9-22.

³ La palabra "álbum" hace referencia a un libro ilustrado en el que la imagen y el texto colaboran juntos en la construcción del significado.