

Alfabetización académica y literacidad

Miradas al *curriculum* y a sus prácticas

LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ
COORDINADORA



Universidad de Guadalajara

Alfabetización académica y literacidad

Miradas al *curriculum* y a sus prácticas

LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ
COORDINADORA

Universidad de Guadalajara
2021

Esta publicación fue dictaminada favorablemente mediante el método doble ciego por pares académicos y financiada con el Programa a la mejora en las condiciones de producción S N I (PROSNI 2021).

Primera edición, 2021

D.R. © 2021, Universidad de Guadalajara

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Unidad de Apoyo Editorial

Guanajuato 1045

Col. Alcalde Barranquitas

44260, Guadalajara, Jalisco, México

Consulte nuestro catálogo en: www.cucsh.udg.mx

ISBN: 978-607-571-335-9

Editado y hecho en México

Edited and made in Mexico

Índice

Introducción	
LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ	9
Las competencias de escritura en alumnos de educación básica	
MAYRA MARGARITO GASPAR	19
Disponibilidad, diversidad y complejidad de vocabulario técnico en estudiantes de sistemas pecuarios	
GILBERTO FREGOSO PERALTA	
LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ	
LUIS ALBERTO PÉREZ AMEZCUA	41
Placer estético y enseñanza de la literatura.	
Una relación conflictiva	
LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ	
GILBERTO FREGOSO PERALTA	65

Alfabetización Académica y Sistema Educativo
Nacional

GILBERTO FREGOSO PERALTA

LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ

LUIS ALBERTO PÉREZ AMEZCUA

89

Redacción científica para investigadores
tempranos. Acercamientos a la narrativa
mexicana del siglo xx

SILVIA QUEZADA CAMBEROS

109

Acerca de los autores

141

Introducción

LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ

El libro que el lector tiene en sus manos es producto de la preocupación de los miembros del Cuerpo Académico (CA): Lenguaje, literatura y literacidad (UDG-CA-740) por investigar los persistentes problemas educativos, en especial los que atañen al lenguaje y que afligen a los estudiantes y profesores de todos los niveles educativos.

Los estudios sobre la alfabetización académica y la literacidad siguen tomando fuerza día a día. Podemos afirmar que, si se realizara un estado del conocimiento revisando exclusivamente los trabajos que se han producido en los últimos cinco años en español, a través de una búsqueda por Google académico, tenemos como resultado bruto cerca de 1,700 textos.

Los resultados del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) en torno a la lectura de comprensión, de los Exámenes de Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) y del Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) muestran que estamos en los indicadores más bajos. Ello significa que los estudiantes de educación básica y media carecen de las competencias mínimas necesarias para lograr una lectura de comprensión que trascienda la lectura de textos usuales en la vida cotidiana (no se diga de textos científicos) y que su producción escrita no puede ser utilizada en situaciones cotidianas o bien, integrarse como una práctica escolar dentro de la formación profesional en el pregrado o en el posgrado.

La aplicación de las pruebas a escala nacional o internacional permiten tener indicadores globales, pero pueden –o no– representar un escenario “real” del problema. Sabemos, por ejemplo, que los resultados de la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE)¹ al vincularse con el Programa de Estímulos a la Calidad Docente sirvió para “premiar” a los docentes de educación básica inscritos en Carrera Magisterial por lo que, algunas escuelas y profesores trabajaban para que los alumnos obtuvieran los mejores puntajes, por citar una situación. Los alumnos podían no responder responsablemente, pues tomaban a la ligera el examen, amén de otras situaciones contextuales que pudieron estar pasando. El secretario de educación de ese momento, Emilio Chuayffet, lamentó que la prueba se suspendiera. Reconoció lo que ya Eduardo Backhoff había afirmado sobre la perversión de las pruebas cuando se vinculan a los estímulos económicos, pero también reconoció que el “rendimiento escolar debe ser evaluado para que sea rendición de cuentas transparente a través de instrumentos que no estén ligados a estímulos, a los maestros, a las escuelas o a los educandos”². Estamos de acuerdo con ambas perspectivas.

La suerte de PLANEA está en vilo. Se diseñó en el 2015 “para conocer la calidad y el grado en que los estudiantes dominaran aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación”³, a saber, de los últimos

¹ Inició en 2005 y se suspendió en el 2014, para atribuirse esta función al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) Emilio Chuayffet. <http://www.comunicacion.sep.gob.mx/index.php/discursos/enero-febrero-2014/388-03-febrero-2014-palabras-del-secretario-de-educacion-publica-durante-la-conferencia-de-prensa-celebrada-en-el-auditorio-miguel-hidalgo-de-la-misma-institucion>

² Emilio Chuayffet (2014, 03 febrero). Palabras del Secretario de Educación Pública, durante la Conferencia de Prensa celebrada en el Auditorio Miguel Hidalgo, de la misma Institución. <https://mx.unoi.com/2014/02/05/explica-sep-la-suspension-de-la-prueba-enlace/>

³ <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/>

grados de preescolar, primaria, secundaria y educación media superior. Desde el año 2020 está suspendida hasta nuevo aviso⁴.

Por otra parte, la prueba PISA comenzó a aplicarse en el 2000 a los 28 miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Los resultados de las aplicaciones en México han servido para cuestionar al sistema educativo nacional, aunque diversos estudios han demostrado que, en el caso de ciencias, por ejemplo, los resultados de los países miembros no han mostrado avance en sus resultados a lo largo de los años, “por lo que lejos de ser una excepción, es la norma” (Martínez Rizo en Márquez Jiménez, 2017, p. 9)⁵. El primero de mayo de 2021, se dio a conocer la noticia que México suspendía la aplicación para estudiantes de secundaria, lo que el presidente Andrés Manuel López Obrador desmintió días después⁶.

De cualquier manera, las pruebas estandarizadas a gran escala permiten tener un panorama amplio de lo que sucede con la educación en México, pero los procesos curriculares que se suceden al interior de las escuelas y las aulas son los que nos pueden proporcionar elementos más precisos para la toma de decisiones *ad hoc* a los problemas reales.

Sabemos que la brecha entre los resultados de las investigaciones educativas y el diseño de políticas y acciones institucionales están alejadas y que pocas veces los “hacedores” de políticas deciden o diseñan con base en los resultados de las investigaciones. Es un debate viejo el cual abordó en su momento Pablo Latapí (1994)⁷. Empero, los investigadores no se rigen por la ignorancia que puedan tener los funcionarios hacia sus tra-

⁴ En Baja California Sur se aplicó en línea con ayuda de la Ibero. <https://www.primerobcs.mx/aplicaran-sep-e-ibero-examen-planea-2020-2021-en-linea/>

⁵ Perfiles educativos (XXXIX)156. 3-15. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200003&lng=es&tlng=es

⁶ México suspende aplicación de la prueba PISA para estudiantes de secundaria. *El Universal*. (2021, 01 de mayo). <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/prueba-pisa-mexico-suspende-su-aplicacion-para-estudiantes-de-secundaria>

⁷ *La investigación educativa en México*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

bajos, sino que insisten para poner el dedo en la llaga y cumplir con su compromiso social y ético. Por ello son pertinentes los trabajos que se concretan en el nivel “micro”, porque representan una fotografía en *zoom* de lo que sucede en las aulas. Este acercamiento micro permite realizar las investigaciones a partir de las relaciones cara a cara, entre las personas, en los espacios educativos o en lugares que ameritan una contextualización densa para hacer pertinentes los resultados. Este tipo de estudios pueden centrarse en comunidades, escuelas, grupos escolares o personas (Hernández Jiménez, 2019)⁸. Ese es el enfoque que toman los resultados de investigaciones y reflexiones que se presentan en este libro. Por ello, tenemos la confianza que los trabajos que aquí se presentan no solo servirán para acumular más datos a la gran cantidad de obras que existen sobre el tema, sino que ayudarán a otros investigadores a comprender mejor lo que sabemos que sucede en los *curricula* y en las aulas; para que desde las especificidades de los resultados podamos ir trazando una ruta de mejora en el desarrollo de diferentes competencias comunicativas y literacidades.

Resultado de las discusiones realizadas por los miembros de este Cuerpo Académico, concluimos que la preparación de los profesores para el logro del perfil de egreso en el Campo de formación curricular de la educación básica y media superior correspondiente al lenguaje y la comunicación es fundamental. La formación normalista introduce a los estudiantes en conceptos básicos de disciplinas como la lingüística o la comunicación y les proporciona herramientas analíticas que les permiten interpretar los contenidos curriculares y su consecuente planeación didáctica⁹. Sin embargo, consideramos que falta mayor profundidad para

⁸ Hernández Jiménez, L. A. (2019). *Debates teóricos y conceptuales de la educación, la cultura y la sociedad global*. En C. A. Ken Rodríguez, P. M. Cantellano, S. E. Serrano Oswald, y N. Baca Tavira (coeditores). *Migración, cultura y estudios de género desde la perspectiva regional Volumen IV* (pp. 434-447). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional A.C. <http://ru.iiec.unam.mx/4813/1/2-158-Hernandez.pdf>

⁹ <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>

comprender aspectos fundamentales de la disciplina, para su posterior aplicación en la operación curricular. Los profesores de educación media superior suelen ser licenciados en distintas carreras y, a diferencia de sus colegas profesores de educación básica, ellos tienen dificultades para dominar las estrategias didácticas para desarrollar competencias y orientar a los jóvenes hacia los distintos saberes. Esta falencia se ha tratado de subsanar por medio del Programa de Formación Docente (PROFORDEMS)¹⁰.

Por otro lado, están las situaciones sociales y culturales específicas de los estudiantes a lo largo de nuestro territorio. Esta variable puede ser difícil de manejar por los profesores en el momento de la planeación, pues muchas veces las circunstancias adversas pueden superar las posibilidades de llevar a cabo un proceso educativo que cubra los mínimos estándares de calidad.

En este tenor, nuestras discusiones teóricas y cavilaciones éticas y morales ante estos problemas en torno a la enseñanza de la lengua y la literatura, han centrado nuestra discusión en tres temas principales: (1) el estudio del desarrollo de las competencias comunicativas, (2) el estudio de la alfabetización académica y (3) el estudio de la literacidad.

El estudio de las competencias comunicativas lo abordamos desde los planteamientos sociolingüísticos establecidos por Dell Hymes (1994)¹¹ y aterrizados en la práctica a través de un modelo cognitivo por Daniel Cassany. El enfoque de su propuesta pasa del mero análisis de procesos comunicativos hacia la importancia del sujeto y sus procesos cognitivos para el desarrollo de la comunicación y sus distintas manifestaciones. Este modelo se apoya en autores como Flower y Hayes, 1981; van Dijk y Kintsch, 1983 y movimientos intelectuales como el de Writing Across the Curriculum -wac- y Writing in the Disciplines -wid-¹². Además

¹⁰ http://www.sems.gob.mx/es/sems/programacion_de_formacion_docente

¹¹ Hymes, D. (1994). *Foundations In Sociolinguistics An Ethnographic Approach*. Pennsylvania: University of Pennsylvania.

¹² Mostacero, R. (2004). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(1), 53-75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41050105>

del foco centrado en el estudiante y su proceso se incluye a la creatividad como protagonista del momento educativo.

La pregunta de investigación que hemos formulado a partir de esta perspectiva teórica se refiere a la evaluación del desarrollo de las competencias comunicativas en distintos niveles educativos, la cual se ha respondido en nuestro trabajo empírico a través de la aplicación de instrumentos propuestos por Daniel Cassany (2014)¹³. La finalidad es medir e identificar las competencias comunicativas en dos niveles educativos que consideramos fundamentales: en la educación básica para comprender su desarrollo y en la universidad para su consolidación en el discurso académico.

Por otra parte, el estudio de la alfabetización académica ha tomado fuerza en los últimos años. El hecho que la enseñanza se centre en *curricula* generales, que olvidan las especificidades contextuales, en la fragmentación de saberes; diseños curriculares que olvidan la interdisciplinariedad y las prácticas situadas ha disparado las investigaciones focalizadas en prácticas particulares para entender el todo del proceso educativo desde acercamientos inductivos y cualitativos. Los estudiantes llegan a las universidades con marcadas falencias, tanto en el desarrollo de los lenguajes básicos para las ciencias y las humanidades (lenguaje oral, escrito y la lectura), como en el pensamiento lógico matemático. La solución no es “echarle la culpa a los niveles anteriores” sino desarrollar la alfabetización académica en las propias carreras. Los profesores olvidamos el trabajo que nos costó incorporar a nuestra práctica las teorías y metodologías (al menos en el discurso) propias de nuestra disciplina a nuestro *habitus* profesional y creemos que los estudiantes, con la mera lectura y algunas exposiciones, adquirirán el léxico o las prácticas específicas de la profesión. Por ello, visibilizar a través de estudios descriptivos, análisis o narraciones de prácticas educativas permitirá acercarnos a estrategias de intervención exitosas para la formación de los futuros profesionistas. Resalta la importancia de la alfabetización académica en

¹³ Cassany, D. (2014). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

todos los niveles educativos mediante la articulación de los contenidos de un nivel educativo a otro, así como la importancia de la apropiación de los conocimientos disciplinares.

La pregunta fundamental que guía estos estudios se refiere a ¿cómo el proceso de enseñanza puede o no favorecer el acceso a los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas? según la propia definición de Paula Carlino¹⁴. Desde este enfoque, la preocupación de nuestro trabajo de investigación se ha centrado en darle continuidad al análisis del desarrollo de competencias comunicativas, desde el análisis de los procesos de enseñanza, específicamente en dos ámbitos: en el curricular y en los productos escritos. Completamos esta perspectiva con los aportes de Giovanni Parodi¹⁵ sobre el análisis del vocabulario científico, técnico o académico para describir la apropiación del discurso académico por parte de los alumnos¹⁶. El acercamiento metodológico se basa en la recuperación de las unidades léxicas de su profesión.

Finalmente, el estudio de la literacidad cruza diferentes investigaciones del campo académico. Es importante resaltar que la literacidad no abarca la mayor parte de las actividades escolares, como se presenta en las narrativas educativas actuales, sino que se enfoca en el desarrollo de la conciencia crítica de las personas para transformar su realidad. Es un

¹⁴ Confróntese: Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (18)57, 355-381. <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART57002&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v18/n057/pdf/57002.pdf>

¹⁵ Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos*, 40(63), 147-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000100008>

¹⁶ López Morales, H. (2011). Los índices de riqueza léxica y la enseñanza de las lenguas. En J. de Santiago-Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias, y M. Seseña Gómez (coords.). *Del texto a la lengua. La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. (pp. 15-28). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0015.pdf

proceso educativo que enseña a los estudiantes a leer su entorno para que puedan transformarlo. Aunque la escuela, desde sus fines de reproducción para la conservación de un *status quo*, manifieste que incorpora la literacidad en sus prácticas, su incorporación bajo estas circunstancias de reproducción nos enfrenta a una paradoja difícil de resolver, pues implica la transformación crítica. Por ello, las investigaciones que propicien su práctica al interior de las aulas o de las escuelas, merecen un mérito especial.

Para estudiar la literacidad tenemos que acercarnos a la actuación de los sujetos. Por este motivo, los trabajos empíricos operan en dos niveles analíticos: análisis curriculares para conocer la forma como se conceptualiza la literacidad desde la teleología educativa y el análisis de los sujetos en quienes se operan los proyectos de intervención educativa. Los acercamientos, por lo tanto, son eminentemente cualitativos.

En suma, estos tres ejes articulan teórica y empíricamente nuestros trabajos de investigación. Algunos de los resultados de estos acercamientos se muestran en los capítulos que conforman el libro.

Los primeros dos capítulos: “Las competencias de escritura en alumnos de educación básica” de Mayra Margarito Gaspar y “Disponibilidad, diversidad y complejidad de vocabulario técnico en estudiantes de sistemas pecuarios” de Gilberto Fregoso Peralta, Luz Eugenia Aguilar González y Luis Alberto Pérez Amezcua son acercamientos descriptivos al desarrollo de procesos de escritura y al léxico de estudiantes de nivel básico y superior. El trabajo de Mayra Margarito Gaspar es un estudio comparativo entre niños de 3º y 6º de primaria y de 3º de secundaria. Para ello, la autora utiliza una evaluación basada en la propuesta de Daniel Cassany (2014): “Guía de Revisión que consta de diez aspectos que tomamos como referente para valorar los trabajos de los estudiantes”. Por su parte, el trabajo de Fregoso, Aguilar y Pérez explora la riqueza léxica especializada en muestras representativas de educandos universitarios que cursan la carrera de Sistemas Pecuarios. Esta investigación descriptiva se articula con la alfabetización académica y el desarrollo profesional a través del *currículum*, cuyo fin es mostrar el desarrollo de un léxico específico de la profesión.

Los siguientes dos trabajos: “Placer estético y enseñanza de la literatura. Una relación conflictiva” de Luz Eugenia Aguilar González y Gilberto Fregoso Peralta y “Alfabetización Académica y Sistema Educativo Nacional” de Gilberto Fregoso Peralta, Luz Eugenia Aguilar González y Luis Alberto Pérez Amezcua son análisis curriculares centrados en la formación que se ofrece a los estudiantes de dos distintas carreras. El primer trabajo reflexiona sobre la organización de un diseño curricular que permitirá –o no– al estudiante completar su formación estética. El segundo se acerca reflexivamente a la forma como se diseña un *curriculum* desde los saberes específicos o generales de la profesión. La importancia de la reflexión sobre los enfoques curriculares, intereses temáticos y didácticos sobre la enseñanza de la literatura desde una perspectiva diacrónica y del desarrollo del placer estético es de interés particular para este CA debido a que nuestro campo profesional es la lengua y la literatura; de esta manera, el trabajo parte de la preocupación que la literatura sea concebida dentro de los espacios curriculares como un medio didáctico y no como un fin estético. El capítulo: “Alfabetización Académica y Sistema Educativo Nacional”, permite reconocer y valorar el papel del lenguaje en el trayecto educativo universitario, no como el contenido de una asignatura, sino para acceder al conocimiento de las disciplinas científicas y humanísticas.

El texto presentado por Silvia Quezada Camberos: “Redacción científica para investigadores tempranos. Acercamientos a la narrativa mexicana del siglo xx” rescata la experiencia educativa para la formación en investigación de estudiantes de pregrado. El trabajo se centra en el desarrollo de la alfabetización académica y de las prácticas situadas, bases de la literacidad. El capítulo describe detalladamente el proyecto de escritura académica en sus sustentos conceptuales, metodología, estrategias de enseñanza-aprendizaje y los resultados en torno al proceso de redacción. Este proyecto fue llevado a cabo de forma periódica e inductiva durante el semestre escolar como parte de un diseño integrador en conjunto con los estudiantes.

La finalidad última de este libro, producto del esfuerzo colectivo, tiene dos caras: una, consolidar los trabajos que se han realizado colegiada-

mente por los miembros del CA en torno a la evaluación de la escritura académica y disciplinar de estudiantes de educación básica y superior desde hace ya cerca de una década. Asimismo, consolidar los trabajos sobre riqueza y disponibilidad léxica en estudiantes de pregrado, acercamientos empíricos que comenzamos hace cinco años. De la misma forma, resaltamos los proyectos de intervención, realizados y en curso, para poner en práctica los principios teóricos en torno a la lengua y la literacidad, principios y teorías que guían nuestros trabajos de investigación. La segunda cara es la que creemos más noble, pues trasciende nuestro ego investigativo para compartir con colegas del área y profesores en servicio nuestras experiencias, mismas que, consideramos, podrán aplicar a sus respectivas labores y mejorar, de a poco, el sistema educativo de distintas latitudes, pues las dolencias en el mundo son similares.

Dejamos a los lectores la última palabra.

Zapopan, Jalisco, mayo de 2021

Cuerpo Académico: Lenguaje, literatura y literacidad (UDG-CA-740)

Placer estético y enseñanza de la literatura. Una relación conflictiva

LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ
GILBERTO FREGOSO PERALTA

Introducción

Este trabajo es una reflexión sobre los enfoques curriculares, intereses temáticos y didácticos sobre la enseñanza de la literatura desde una perspectiva diacrónica, centrandó la atención en México. La literatura dentro de espacios curriculares no siempre ha sido abordada desde su finalidad estética, sino que se ha utilizado como herramienta didáctica, como modelo educativo y en la actualidad, como una tipología textual, parte de las prácticas comunicativas. En la educación elemental se ha dejado de lado el desarrollo de la sensibilidad estética hacia las artes, en general, y en particular hacia la literatura.

El enfoque actual (que centra el proceso de desarrollo de competencias comunicativas a través de las prácticas sociales del lenguaje) puede incluir el desarrollo del placer estético, pues se necesitan ciertas habilidades para poder comprender y disfrutar la literatura; sin embargo, la presencia de la literatura en las aulas se ha diluido poco a poco, pues la enseñanza de la literatura ha sido utilizada como (y no de forma exclusiva en estos tiempos) una herramienta para el aprendizaje y no un fin en sí mismo. Si retomamos estas afirmaciones ¿Cuál es la relación entre la enseñanza de la literatura y el placer estético? ¿Cómo se sensibiliza para lograr el placer estético? ¿Cómo se aborda el placer estético desde un enfoque pedagógico?

Para responder a estas preguntas, en el presente capítulo realizaremos una semblanza histórica sobre la enseñanza de la literatura, una reflexión sobre el placer estético y la literatura y una reflexión sobre la enseñanza de la literatura bajo el principio del placer estético.

Contexto histórico

Antes de la invención de la imprenta, dentro de las escuelas eclesiásticas, la enseñanza de la lectura y la escritura se llevaba a cabo a través de la copia de textos. Los estudiantes recibían dictados de obras clásicas para asimilar los recursos retóricos de la antigüedad clásica y de los textos sagrados. La literatura en estas escuelas no era más que un modelo para formar a los escribientes, a los notarios y a los clérigos. A partir de la invención de la imprenta, se diseñaron libros para utilizarlos exclusivamente en los espacios escolares (Colomer, 1996). La lectura de estos libros estaba acompañada por el análisis de textos desarrollado a través de las glosas, es decir, de las anotaciones al margen del texto que se realizaban con distintas tipografías para apuntar dudas, vocabulario, definiciones o conceptos. La glosa era un momento del proceso de estudio para adquirir los conocimientos. Por otra parte, para dominar la retórica, la lectura de los clásicos se realizaba como referente compartido entre los estudiantes y que, con estos elementos, pudieran producir distintos discursos (Colomer, 1996). Una vez más, la literatura se consideraba como modelo a seguir. El discurso oral también era importante, pues había que dominarlo tan bien como el escrito. La lectura escolar era la base para el dominio discursivo (oral y escrito) y ahí estaban presentes los textos literarios.

Durante los siglos XVIII y XIX, el estudio de la retórica se redujo a las figuras de estilo. Se introdujo a la estilística como una forma de entrenar “a los alumnos en el discurso narrativo, dramático, didáctico, satírico, polémico, oratorio o lírico, así como en los tonos trágico o cómico, como aplicación de los principios teóricos adquiridos” (Colomer, 1996, párr. 8). El estudio de la literatura se centraba en el estilo.

Paralelamente en otros espacios la lectura comenzó a acercarse más al pueblo, por ejemplo, durante la Reforma protestante cuando los protes-

tantes comenzaron a leer directamente las *Sagradas escrituras*. Después, los católicos hicieron lo propio con el catecismo. Otro tipo de libros eran leídos, pero solo por una minoría. La minoría de lectores que había en ese tiempo centraba su tiempo en los textos sagrados. Sin embargo, no se propiciaba la lectura placentera, sino era una lectura dirigida al aprendizaje moral, religioso y memorístico.

En el siglo XIX, con el romanticismo, se comenzó a cuestionar la enseñanza centrada en la estilística a favor, nuevamente, de la enseñanza de la retórica como característica de la literatura. La finalidad de la enseñanza de la literatura era entonces como ejemplo para el dominio del discurso oral o escrito. Su análisis servía como medio didáctico para lograrlo (Colomer, 1996).

Los cambios políticos y culturales del siglo XIX, como el reconocimiento de la literatura como parte de la cultura nacional y el inicio de la educación masificada y continuada en etapas –de las primeras letras hasta la universidad–, propició la introducción en la escuela de clases de lengua y literatura. Sin embargo, la literatura seguía siendo un medio para enseñar el silabario o el catecismo a través de las cartillas morales o de las fábulas, por ejemplo.

En México, en el nivel de primaria, el Proyecto educativo de 1826 incorporó la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel primario. La literatura se incluyó hasta la preparatoria como parte de una formación de conocimientos universales. Se desconoce el tiempo que se dedicaba a su enseñanza (Meneses Morales, 1998). Como parte de las reformas necesarias posteriores a la independencia de México, en 1832 se presentó el *Proyecto sobre arreglo de la instrucción pública* en el cual, dentro de la segunda enseñanza (lo que equivaldría ahora a secundaria), se propuso el funcionamiento de los colegios en el Distrito Federal. En ellos, sus juntas académicas estarían a cargo de las variaciones curriculares convenientes “consultando en todo a la mejor educación moral, política y literaria de los jóvenes”. Para lograrlo, en cada colegio habría una “academia de bella literatura” (Meneses Morales, 1998, p. 119). Se desconoce cómo funcionaban. En el Plan de 1833 no aparece claramente la literatura. No es sino

hasta el Plan de 1854 que la literatura se reincorpora en el *curriculum* nacional como parte de la segunda enseñanza bajo el nombre de “Principios de literatura”. En el Plan de 1861 la literatura vuelve a salir del *curriculum* de la segunda enseñanza. En la República Restaurada, en el Plan de estudios de 1867, un grupo de científicos propone al gobierno la conformación de una Academia de Ciencias y Literatura para promover los adelantos en estas áreas (Staples, 2010).

En la educación básica, a finales del siglo XIX, a la lectura moral se le agregaba la lectura de la literatura nacional. Poco a poco se pasó de la lectura para memorizar principios morales, a la lectura de comprensión de textos nacionales y también a la lectura para alcanzar la experiencia estética. Así se emplearon tres estrategias educativas: los profesores tenían que (1) saber literatura, (2) saber analizar y (3) saber explicar textos (Colomer, 1996). Estas estrategias implicaban la necesidad de unificar las lecturas que se realizaran dentro de la escuela por medio de antologías. La ventaja de esta perspectiva es que el análisis y la explicación de textos permitía una lectura distinta que podía acercar a los lectores al placer estético. Esto continuó hasta el inicio del siglo XX.

En México, *Lecturas mexicanas* (1906-1909) es un buen ejemplo de lo expresado en el párrafo anterior. Esta obra se compone por dos tomos de antologías realizadas por Amado Nervo (1922) cuyo fin era su difusión en las escuelas primarias como libro de lecturas para los niños mexicanos. En general, tenían relatos cortos de temas morales, históricos o anecdóticos de escritores reconocidos como Justo Sierra, Ignacio Manuel Altamirano, Manuel Gutiérrez Nájera y José Rosas Moreno, entre otros. Para Bazant (2014) los libros eran bellos, pero no adecuados para un alumno que inicia su aprendizaje de la lectura y escritura, debido a su complejidad. Y esto es evidente cuando se lee este pasaje que aparece como parte de la introducción, en donde se manifiesta la complejidad del estilo y de la semántica:

Estas lecturas están graduadas escrupulosamente según los modernos métodos pedagógicos [...] que lleven al alumno desde la fraseología y estilo

más simples hasta los más complicados. [...] lleva al calce un breve léxico explicativo al alcance de los niños, en el cual se ha procurado aclarar toda voz cuyo sentido pueda escaparse a una inteligencia en flor, no familiarizada aún con el idioma. Merced a este léxico, el alumno no encontrará obscuridades en las lecturas e irá en cada una aumentando su caudal filológico (*Lecturas mexicanas*, No. 1 cit. por Vigne Pacheco, 2008, p. 72).

A pesar de la intención pedagógica para adentrar a los niños en el lenguaje poético, paradójicamente la introducción es extremadamente complicada para los lectores principiantes. Ahora se sabe que el entorno de los estudiantes es fundamental para llegar a niveles más complejos de comprensión lectora y que el acercamiento a la literatura no solo es gradual, sino que tiene que ver también con procesos cognitivos que propicien las relaciones semánticas y referenciales que remitan a contextos específicos del lector, entre otras cosas.

En este mismo periodo, en las universidades se practicaba la lectura analítica de textos y la historiografía literaria como parte de los contenidos (Colomer, 1996). En México, la literatura se incorpora al *curriculum* de las escuelas normales, formadoras de los profesores de educación básica.

En el siglo xx comenzaron a propagarse las lecturas juveniles con autores como Julio Verne, los Hermanos Grimm o Mark Twain dentro de las escuelas. También se introdujo la enseñanza de la literatura universal. Se comenzaron a leer obras completas que eran seleccionadas por su formación moral, por su sensibilización estética y por su accesibilidad (Colomer, 1996). Metodológicamente se realizaba su lectura y explicación oral, además de ejercicios. Sin embargo, predominaba la descripción de lineamientos sobre la lectura, en aras de ubicar las obras en un periodo histórico social, así como la identificación de las características de los movimientos artísticos (Rojas Samperio, 2011). En ocasiones, los textos también se organizaban a través de antologías.

De esta forma se conceptualizaba la “práctica de la enseñanza de la literatura [...] como acceso a la cultura” (Colomer, 1996 párr. 22). Esta

perspectiva de la literatura como acceso a la cultura se practicó en nuestro país, a través de las cruzadas culturales (a partir de 1923) que inició José Vasconcelos para poner al alcance de los “recién alfabetizados y del público las obras ‘más excelsas de la literatura universal’” (Loyo, 2010, p. 161). En los diferentes *curricula* de educación básica de 1957 hasta la fecha, se han conservado los espacios para la lectura, pero no se especifica que los contenidos tengan que versar sobre obras literarias.

En el último cuarto del siglo xx, la inclusión de la literatura en la escuela volvió a conceptualizarse curricularmente como “modelo” a seguir para la escritura y la expresión oral (Colomer, 1996), por lo que los contenidos literarios se agregaron a las clases de lengua. Ya a finales del siglo, las reformas educativas reformularon drásticamente los *curricula* y cuando se unificó la enseñanza de la lengua y la literatura en un solo espacio curricular, la enseñanza de la lengua ocupó la mayor parte del espacio escolar y se comenzaron a leer solo fragmentos literarios. Se abandonó la lectura de obras completas a favor de la formación lingüística. La literatura se fue reduciendo cada vez más para quedar en historia de la literatura.

En México, en esa época entró en vigor la Ley Federal de Educación (1973) con su respectiva reforma educativa. Los objetivos educativos propiciaban los valores, la cultura, el desarrollo artístico y el análisis de la realidad, entre otras cosas. En el *Plan y programas* de estudio de ese momento, además de proponer la clase de Español, con el enfoque estructural, tenía como contraparte el libro de *Lecturas*, que contenía fragmentos de novelas, fábulas, poemas y cuentos de los escritores más reconocidos de la literatura universal y mexicana. De alguna manera, el espacio para la lectura equilibraba la visión estructuralista sobre la enseñanza de la lengua. El estructuralismo, también como orientación para la enseñanza de la literatura, derivó en el análisis del texto literario. Como parte de este enfoque teórico-metodológico se incorporaron elementos de semiótica y de las teorías de la recepción.

Ya para la Reforma de 1994 en México, se incorporó el modelo por competencias, específicamente para la enseñanza de lengua. Para su formulación se utilizó el concepto de competencia comunicativa formula-

do por Hymes (1994) para explicar las diferencias de aprendizaje entre estudiantes migrantes y originarios de la frontera de Estados Unidos y México. El énfasis de esta perspectiva está en considerar el estudio del lenguaje dentro del contexto social: “the social functions of particular forms of lenguaje used in specific contexts. [...] then we need to learn how to describe, analyze, and theorize about what is actually said, by whom and to whom, when and where” (Cazden, John, y Hymes, 1985, p. 268). Desde este enfoque sociolingüístico ya incorporado en la educación se considera a la literatura como una competencia más. La adquisición de la competencia comunicativa implica no solo la comprensión, sino también la producción de distintos tipos de textos. Entonces, la enseñanza de la literatura poco a poco se va decantando hacia un modelo textual más, a la par de los textos científicos, instructivos, escolares y demás. Didácticamente se analiza la estructura del texto para extraer el modelo y su estructura y de ahí poder comprender y producir un texto.

En la práctica, desde este enfoque por competencias, las lecturas literarias se atomizaron en la educación primaria, mientras que en la secundaria los contenidos literarios se organizaron mediante fragmentos de distintas obras, sin importar el orden cronológico, el género o la corriente. Se incorporan para analizar los usos dialectales del español de México; para realizar esquemas; seguimiento de temáticas propias del contenido de la materia de Español. Por ejemplo, se propone la lectura en atril de alguna obra del Siglo de oro o comparar las características del poema y del cuento. Munguía Zatarain (2015) afirma que con estos programas “se extravió el sentido verdadero y primario de la lectura de obras literarias: la gratuidad del placer estético” (2015, p. 72) y también afirma que se ha caído en la trampa de que el arte verbal tiene un sentido práctico, razón por la cual se ha conservado a la literatura en los programas de estudio. Se mantiene esa perspectiva que considera al lenguaje artístico como modelo para aprender a expresarse. Los fines de la enseñanza de la literatura en la escuela oscilan entre los pragmáticos y los estéticos. Es bajo una perspectiva utilitaria que se conserva a la literatura en los libros de español, a decir de la autora (Munguía Zatarain, 2015).

Nos detendremos un poco más en este enfoque debido a que está todavía en la mesa de discusión entre los profesores, educadores e investigadores. Como ya se ha apuntado en párrafos anteriores, la meta de desarrollar una competencia literaria al incorporarla dentro del espectro de otras competencias comunicativas reduce las “potencialidades cognoscitivas, estéticas, morales, culturales y lingüísticas de la literatura, de las que deberían de haberse derivado objetivos educativos propios” (Colomer, 2014, p. 111). El fin de este enfoque es la adquisición de un saber literario, y si atendemos a las definiciones de los saberes dentro de los enfoques curriculares por competencias, nos estamos refiriendo a “la construcción de conductas lectoras trasladables fuera del contexto en el que han sido adquiridas” (Colomer, 2014, p. 112). Entonces, las actividades que se realizan en torno a la literatura tales como juegos lingüísticos, adivinanzas, crucigramas, análisis de obras, cambio de personajes, proponer títulos o finales a los cuentos, ciertamente propician una manipulación de la lengua y el reconocimiento y el análisis de la estructura textual; su comprensión y posible producción literaria, pero queda en el aire la pregunta: ¿se propicia un placer estético?

Desde esta perspectiva curricular es difícil considerar a la literatura como un texto con distintas interpretaciones tanto como lecturas tenga, pues las actividades centradas en un fin podrían no considerar las infinitas posibilidades de lectura de un texto. Para alcanzar este nivel es necesario ser un lector de segundo nivel (Eco, 2002) o bien, realizar una lectura crítica. La competencia lectora incluye la lectura literaria, a la par de la científica, de instrucciones, de textos legales, etc. Se asume la lectura como una actividad compleja en donde el proceso tiene como objetivo la comprensión y la interpretación de mensajes (Rojas Samperio, 2011). Según el proyecto PISA (2008), los procesos de recuperación de información, interpretación, reflexión y evaluación de textos; el formato de textos y la situación o contexto en donde aparecen los mismos, son los elementos básicos para alcanzar la lectura de comprensión. Y estamos de acuerdo con ello; no obstante, se omite otro tipo de procesos cognitivos que propiciarían el desarrollo de la sensibilidad estética.

En México, las reformas educativas del 2009 y 2013, conceptualizan la enseñanza de la lengua bajo el término de “prácticas sociales del lenguaje”. El eje curricular de la educación básica donde se ubica la enseñanza de la lengua se llama ahora Lenguaje y comunicación. En primaria, el objetivo principal es que los estudiantes desarrollen habilidades para interactuar y expresarse eficazmente; para que comprendan la dimensión social del lenguaje y valoren la diversidad lingüística (Secretaría de Educación Pública, 2020). En la secundaria se centran más en la producción contextualizada del lenguaje; en la lectura, interpretación y estudio de textos, así como en el análisis y reflexión sobre la producción lingüística (Secretaría de Educación Pública, 2020). La enseñanza en esta área, que antes estaba dividida y especializada en la parte lingüística y en la literaria, ahora se considera dentro del proceso comunicativo, en consonancia con los planteamientos de PISA (2008) sobre la lectura de comprensión.

En ambas reformas se conservan los criterios antes descritos en el enfoque por competencias. Los libros de texto de la materia de Español se caracterizan por presentar fragmentos de algunas obras literarias que aparecen como modelos textuales que pudieran ser atractivos para el lector juvenil. Desaparecen la enseñanza de la historia de la literatura y la lectura particular de las obras, aunque el sistema educativo mantiene programas nacionales en educación básica para el fomento de la lectura y para la implementación y utilización de la biblioteca escolar. Se resalta la literatura popular, infantil y folklórica como modelos textuales o como parte de la transversalidad curricular, como el respeto y la diversidad cultural, pero sin el contrapeso de otro tipo de textos literarios¹.

En contraparte a lo que ha sucedido en la institución escolar, con el desarrollo actual de la sociedad de medios, de consumo y de redes, la literatura se coloca como un bien cultural al que cualquier persona puede acceder. La apertura de bibliotecas físicas y virtuales y la incorporación de los libros electrónicos ofreció nuevas prácticas de lectura. Así, en la es-

¹ Un trabajo de análisis aparte merece el programa de Dotación de Bibliotecas de Aula y de Bibliotecas Escolares en educación básica.

cuela poco a poco van desapareciendo los espacios para la literatura, pues esta ha quedado entre los contenidos como una tipología textual más. De esta forma, en la escuela quedó el desarrollo de habilidades de la lengua mientras que la experiencia literaria para los estudiantes, en el mejor de los casos, se ha trasladado a otros espacios. El placer de la lectura de un texto literario se ancla en el espacio íntimo del lector. La literatura ahora es privada, íntima y *on demand*. Los niños que tienen un contexto alfabetizador propicio no tendrán problema con esto, pues en su medio tienen acceso a la lectura. Los estudiantes de ambientes desfavorecidos pierden el espacio escolar como una oportunidad democrática de acercarse a la literatura (Bourdieu y Passeron, 2003).

En suma, estamos de acuerdo con Carter y Long quienes señalan dos objetivos distintos en la enseñanza de la literatura: el estudio de la literatura que involucra conceptos, metalenguajes, análisis, métodos, conceptos y demás, y la literatura como recurso, es decir, como modelo para la enseñanza, la formación personal y sociocultural (Aguas Vanin, 2012).

Estudios detallados podrían responder que la escuela es el espacio indicado para el fomento de la lectura de literatura. En un país como México, con desigualdades sociales profundas, el preguntarse si debe enseñarse literatura en la escuela, no es una pregunta que deba omitirse o reformularse. Es una pregunta fundamental que abre el debate dentro y fuera de la escuela. La literatura como forma de pensar y entender la realidad y como extensión, para entendernos a nosotros mismos, es incuestionable. Además, la situación precaria (en muchos sentidos) de nuestro país exige que la literatura tome más espacios en nuestra vida cotidiana. Por citar un ejemplo, la última encuesta del Modelo Sobre Lectura (MOLEC, 2019) muestra una tendencia decreciente de la lectura en los últimos 5 años. En 2019, 42 de 100 leyeron en el último año al menos un libro. En 2015, la proporción era 50 por cada 100. Lo más leído es la literatura con 42.5%. El principal motivo de la lectura es el entretenimiento. Los principales lectores son quienes tienen estudios superiores. Esta encuesta y otros estudios muestran que la principal fuente de motivación para la lectura es la casa y no la escuela. Aunque la escuela no logre formar lectores modelo

(aunque lo considere como meta), no por ello debe hacerse a un lado de esta labor. Sería deseable que al menos los chicos que egresan de la secundaria o del bachillerato siguieran como lectores de canon académico para “formar lectores autónomos, capaces de construir trayectorias de complejidad creciente” (Dueñas Dorente, Taberero Sala, y Calvo Valios, 2016, p. 53), que superen la lectura del *best-seller* y así aumente la tendencia de lectura de literatura en nuestro país².

Bajo esta situación nos preguntamos: ¿Cómo se logra el placer por la literatura en un espacio institucionalizado como la escuela, en donde se ha corrompido su finalidad y se ha convertido en un recurso educativo?

El placer estético

Para poder entender la forma en que se logra el placer estético es conveniente definir los principios de la relación entre la literatura y su lectura. Para ello, coincidimos con la postura teórica de la recepción desde la perspectiva fenomenológica. Consideramos así la importancia del lector en el proceso. Son tres los puntos mínimos que se pueden plantear para lograr el placer estético, a saber: (1) La imaginación (2) La polifonía textual y la (3) Identificación con los textos.

Para Wolfgang Iser, quien a su vez retoma las ideas de Ingarden, la obra de arte se produce en la convergencia entre el texto y el lector con carácter virtual “puesto que no puede reducirse ni a la realidad del texto ni a las disposiciones que constituyen al lector” (Ingarden, 2010, p. 311). La lectura es un punto de encuentro. De ahí se desprende el primer aspecto: la imaginación. Sin la imaginación no es posible lograr el placer en la lectura. La imaginación pone en juego nuestras capacidades cognitivas y mentales. El lector deberá estar abierto a imaginar diferentes mundos posibles; a desprenderse de la cotidianidad, de lo trivial y tener la apertura para imaginar nuevos mundos. Para Vygotsky³, la actividad creadora

² Lo mismo puede aplicar para la lectura del texto de divulgación.

³ En este texto se escribirá Vigotsky o Vygotsky en las referencias, dependiendo de la forma como esté escrito el apellido del autor en los libros consultados.

de la imaginación tiene relación directa con la riqueza y la experiencia acumulada. Por ello, la vivencia, la multiplicidad de estímulos es vital para el desarrollo de la imaginación (Vigotsky, 2015).

En términos de Jauss (2002) la base del goce estético está en la posibilidad de la separación de lo cotidiano mediante la imaginación y por la liberación de la conciencia productiva “al engendrar el mundo como su propia obra; [...] percibir el mundo de otras maneras y [...] al aprobar un juicio exigido por la obra” (p. 41).

Durante la lectura de un texto literario se van formando imágenes mentales que permiten ir constituyendo el objeto imaginario: “Son las implicaciones no manifestadas lingüísticamente en el texto, así como sus indeterminaciones y vacíos, los que movilizan la imaginación para producir el objeto imaginario como correlato de la conciencia representativa.” (Ingarden, 2010, p. 317).

Esto nos lleva al segundo punto que se refiere a la polifonía del texto. Umberto Eco en su texto *Obra abierta* (1992) explica ampliamente esta poética de las obras literarias. El goce del texto literario tiene que ver con la imaginación, las aportaciones emotivas de lector y la apertura de significado, lo cual deriva en la posibilidad de “una serie virtualmente infinita de lecturas posibles, cada una de las cuales lleva a la obra a revivir según una perspectiva, un gusto, una ejecución personal” (p. 43). El no cerrar el texto a una sola lectura, sino estar conscientes de todas las posibilidades que tiene el lector de otorgarle significados (significancia), permite disfrutar más la obra. Por eso los cuestionarios que dirigen la lectura de la obra literaria, pueden ser limitantes, en lugar de liberadores.

El tercer punto es la identificación con los textos. Se ha dicho que un texto con el cual no nos identificamos, difícilmente podrá captar nuestra atención y orillarnos a la lectura. Fish coincide con este planteamiento y considera que el *lector informado* debe haber “interiorizado las propiedades del discurso literario, desde las técnicas más especializadas [...] hasta los grandes géneros” (Fish, 2010, p. 275) Esta afirmación es acertada en el sentido de que si el lector tiene poco desarrolladas sus competencias lingüísticas se le dificultará entender el lenguaje retórico. Pero yendo pau-

latinamente en la exploración del placer literario, el lector puede identificarse con los textos e involucrarse con ellos. Desde la hermenéutica, la apreciación individual que surge de la lectura permite ir formando una experiencia estética que se vincule con su propio mundo y que le dé sentido a su propio ser. El reconocimiento de sí mismo a través de las experiencias, aventuras, personajes de la ficción, puede potenciar la finalidad de los textos literarios: “la apertura de puertas a la otredad, a un mundo que no es el nuestro, a otras formas culturales, otros horizontes” (Munguía Zatarain, 2015, pp. 77-78). Para lograrlo, en la escuela se sugiere practicar la despragmatización de las normas familiares (Ingarden, 2010); presentar retos y cuestionamientos sobre la lectura (Jauss, 2002). Por ello, el placer del texto⁴ se alcanza, como afirma Barthes, cuando se lee desde los bordes que se asoman, desde el desgarramiento, ello permite sumergirse en los juegos del lenguaje y en la “superposición de los niveles de la significancia” (1982, p. 22).

Estos puntos guían la discusión en la que queremos entrar sobre la enseñanza de la literatura y la ausencia de placer estético. En suma, es cierto que el desarrollo lingüístico y ciertas competencias permitirán llegar a disfrutar más el texto, pero también es cierto que constreñir la lectura en guías, explicaciones y actividades a realizar sobre el texto literario, no nos llevarán al placer. Cultivar la imaginación, los significados múltiples y la subjetivación del texto conlleva ejercicios de lectura a los que no estamos acostumbrados en la escuela. Dentro de los procesos educativos es básico que el acercamiento a la literatura sea desde prácticas más críticas, desde ámbitos de libertad en todos sentidos.

⁴ Roland Barthes en *El placer del texto* (1982) realiza una diferenciación entre el texto de placer y el texto de goce. El placer es decible, es intenso, es la satisfacción. El goce no es decible, es personal. Por eso: “El escritor de placer (y su lector) acepta la letra; renunciando al goce tiene el derecho y el poder de decirlo: la letra es su placer, está obsesionado por ella, como lo están todos los que aman el lenguaje (no la palabra) ...” (p. 36). El placer es la inagotabilidad del texto.

El placer estético y la enseñanza de la literatura

Para empezar, deberíamos decir que, bajo todo lo expuesto, no estamos de acuerdo con que la literatura sea una herramienta para el desarrollo de prácticas del lenguaje, porque su fin no es pedagógico, sino estético. Estamos de acuerdo con que, en el espacio escolar, se debe realizar un acercamiento al placer estético para todas las artes, en donde la literatura es una manifestación artística más.

La relación entre la literatura y el dominio de la comprensión lectora, como se conceptualiza en la escuela será difícil de eliminar de las prácticas educativas, pero se puede comenzar con cambiar la perspectiva. Por ejemplo, se puede eliminar la disyunción entre asumir a la enseñanza de la literatura como recurso (modelo a seguir) o como objeto de estudio (historia y características de la literatura) y asumirla desde su mismidad: el placer estético. Es decir, dentro del recinto escolar, se puede liberar a la literatura de un fin práctico, porque no lo tiene, y se puede ceñir a la experiencia estética a través de la imaginación: “en el acto de goce estético el contemplador se libera de sus vínculos con la praxis cotidiana mediante *lo imaginario* [...] libera de este modo al hombre de su quehacer cotidiano y le capacita para otra experiencia” (Jauss, 2002, pp. 40-41). Los principios actuales para la enseñanza están sostenidos en reducciones pragmáticas y causales: si leemos rápido, sabemos leer; si leemos literatura, nos gustará la literatura... Pero bajo lo que se ha planteado hasta este momento, podemos afirmar que el proceso cognitivo que refiere al desarrollo de habilidades comunicativas puede diferir de la experiencia estética, ya que el primero tiene carácter práctico y el segundo es una percepción distinta de la realidad sustentado en una apertura al mundo desde distintas subjetividades y significaciones, que implican la creatividad compartida entre el autor y el lector “como si la creatividad en el lenguaje expresase al mismo tiempo un excedente de referencialidad” (Ricoeur, 2017, p. 35).

Veamos algunas reflexiones finales sustentadas en lo que se ha tratado hasta este momento.

La lectura continua (sostenida, fluida) es una práctica que debe dominarse desde los primeros años de educación básica. En la escuela también

se practica la lectura de comprensión, entendida en los *curricula* actuales como aquella en la que se cuentan las palabras leídas por minuto. Otra práctica es la lectura en voz alta, indicada en los programas de estudio. Este tipo de lecturas no permiten que el texto se haga escuchar indirectamente, como plantea Barthes⁵; no permite leer y levantar la cabeza; levantar una ceja por encima del libro cuando se descubre la ironía; suspirar, asentir, reír o llorar; saborear la frase; escuchar la lluvia y volver a la lectura. Estas sensaciones y acciones provocadas por el placer de la lectura, para Barthes es un “acto sutil, complejo, sostenido, casi imprevisto” (1982, p. 41) que en la escuela no tiene espacio.

El placer también se provoca por la novedad y no por temáticas y estructuras repetitivas. Una de las características de la cultura de masas es la repetición de estructuras simples. La cultura popular a la que estamos expuestos cada vez más, trabaja con estructuras repetitivas, sencillas y pegajosas. De tal forma que cuando nos exponemos a sus productos, lo que encontramos es un rato de esparcimiento que genera goce, no placer (en términos de Barthes). La exposición a textos altamente estructurados, repetitivos y predecibles facilita la comprensión de textos y que los lectores se identifiquen más fácilmente con ellos; no obstante, este tipo de textos no abonan al desarrollo de un placer estético más intenso. No hay esfuerzo mental, hay poca o nula reflexión. Se presenta una exposición de un suceso, una repetición de un sonido o de un tema centrado en el lugar común. Se fomenta el gusto por el esquema iterativo por ello, la mayor parte de la “narrativa de masas es una narrativa de la redundancia” (Eco, 2001, p. 247). Cuando una persona acostumbrada a estos textos se enfrenta a algo novedoso, distinto o complejo, debe poner a trabajar distintos dispositivos intelectuales que le permitan acercarse al objeto artístico para dar paso a la imaginación y a la identificación con el texto, como ya se ha

⁵ No entraremos aquí en la discusión terminológica entre placer y goce. En lo esencial, cuando estamos ante una experiencia estética aparece tanto el goce (personal, a manera de disfrute) y el placer (lo decible, compartido y comprendido). Por ello, esta discusión terminológica no se considera para los conceptos que se empelan en este trabajo.

apuntado. Pero por lo general, cuando los lectores se enfrentan a textos literarios, distintos a textos populares a los que están acostumbrados, pueden llegar a rechazarlos debido su nivel de complejidad.

Para alcanzar el placer de leer literatura, es preciso ser lectores de segundo nivel, como los nombra Eco (2002). Personas que lean varias veces el texto, que disfruten las citas, los guiños y las ironías, además de que encuentren o produzcan otros significados en el texto con base en sus otras lecturas y pasen a formar parte del club de los *happy few* (Eco, 2002). Para este tipo de lectura, la escuela no tiene tiempo.

Los estudiantes con contextos que favorecen su desarrollo cultural podrán más fácilmente llegar a ser lectores de segundo nivel; quienes no, podrían obtener parte de este desarrollo cultural en la escuela. Esta también podría propiciar su curiosidad por la literatura. Si pensamos en una escuela que no refuerce esquemas iterativos, que muestre la diversidad y complejidad de la cultura, que propicie la imaginación por diferentes medios, tal vez, podríamos estar frente a una escuela que desarrolle el placer estético.

A la imagen del alumno como receptor de información se opone la imagen del alumno creativo. Un alumno que practique la lectura como un acto de creación, en el cual va llenando espacios, va imaginando significados abiertos y va creando imágenes visuales podrá desarrollar más su placer estético. Realizar esta forma de lectura es alcanzar los lugares de indeterminación de la obra literaria (Ingarden, en Tornero, 2005-2006).

Para Hans Robert Jauss la experiencia estética es liberación: “siempre liberación de y liberación para” (Jauss, 2002, p. 41). El placer estético amplía el conocimiento sobre el mundo por su multiplicidad de significados. Entonces, es necesario habilitar los sentidos y las experiencias interdisciplinarias para alcanzar el placer estético.

En el proceso psicológico “cuanto mayor es el gasto de energía nerviosa, más intenso es el efecto producido por la obra de arte” (Vygotsky, 2006, p. 252), por lo que hay que generar múltiples estímulos para lograr una reacción estética más placentera. Los textos simples no logran este efecto. Para Vygotsky, la reacción estética es una catarsis, una descarga de

energía nerviosa en una dirección que se opone a lo convencional. Y el arte se basa precisamente “en la unión del sentimiento y la imaginación” que permite alcanzar esta catarsis. La obra literaria genera afectos contrapuestos, destruye el efecto del contenido y forma e “inicia una descarga explosiva de energía nerviosa” (2006, p. 265). Pensemos un poco ¿la escuela produce, a través de estímulos estéticos, esta descarga explosiva de energía nerviosa?

Si volvemos a la institución escolar, los esfuerzos por generar lectores no son pocos. En México, el Programa Nacional de Lectura (PNL) data de 2013⁶. Siempre en busca de fortalecer las competencias comunicativas y desarrollar diversas técnicas de lectura. Estos programas, incluyendo el presentado por el presidente Andrés Manuel López Obrador el 26 de junio de 2019⁷, parten de premisas unidireccionales, descontextualizadas que no consideran la compleja realidad del país. En voz de Beatriz Gutiérrez Müller, la intención del programa se adscribe a la perspectiva causal que se ha descrito en partes de este trabajo: “Nosotros queremos que ahora el acto de leer se convierta en un placer, en un proceso de formación, en un proceso de ensanchamiento de nuestra conciencia” (Secretaría de Educación Pública, 2019) buen deseo, pero ingenuo. Las líneas estratégicas del Programa resaltan la lectura transversal que atiende a los principios de la literacidad, lo cual puede ser una buena base teórica para desarrollar la lectura de la literatura por placer, pero también aparecen propuestas de formación causales que pueden tardar muchos años en concretarse: si el profesor se capacita, entonces formará lectores autónomos; si los padres asisten a talleres, entonces propiciarán la lectura en casa...

⁶ Acuerdo número 682 por el que se emiten las Reglas de operación del Programa Nacional de Lectura. DOF: 27/02/2013 en línea: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5289159&fecha=27/02/2013

⁷ Presidencia de la República. Gobierno de México. *Presentación de las acciones de la Estrategia Nacional de Lectura* (26 de junio de 2019). En línea: <https://www.gob.mx/presidencia/es/articulos/presentacion-de-las-acciones-de-la-estrategia-nacional-de-lectura-206658?idiom=es>

Ya los estudios de Bourdieu y Passeron (2003) demuestran lo compleja que es la adquisición de la cultura en los espacios escolares debido a que la clase social de los estudiantes es determinante en este proceso:

una cultura puramente escolar no es solo una cultura parcial o una parte de la cultura sino una cultura inferior porque los propios elementos que la componen no tienen el mismo sentido que podrían adquirir en un contexto más amplio. ¿No exalta acaso la escuela en la ‘cultura general’ todo lo opuesto de lo que denuncia como práctica educativa de la cultura, entre aquellos cuyo origen social los condena a no tener otra cultura que la que deben a la educación? (Bourdieu y Passeron, 2003, p. 35).

Las diferencias entre las clases sociales provocan una distinción en la adquisición de la cultura: mientras que en las clases cultivadas se da de una manera más natural, en las clases desfavorecidas “la educación sigue siendo el único camino de acceso a la cultura y esto es en todos los niveles de enseñanza” (Bourdieu y Passeron, 2003, p. 37).

Por citar un caso, la guía de un buen maestro despierta el gusto literario en dos niños humildes: José Luis Martínez y Juan José Arreola. El mismo José Luis Martínez recuerda cómo el profesor de primaria lo acercó a la lectura: “Los libros de lectura *Rosas de la infancia*, *Corazón diario de un niño*, nos descubrían la magia de los grandes autores, Hugo, Flaubert, Stendhal, Baudelaire, Wilde, Poe, Torri y nos despertaron el gusto por las palabras hermosas” (Martínez, 2000, p. 17). Valga esto como ejemplo.

La discusión sobre si la literatura debe tener un espacio en la escuela no es nueva. Ya Vygotsky reseña cómo en la Unión Soviética, un autor de su tiempo, Eichenwald, afirmaba que era imposible e innecesario enseñar literatura en las escuelas y lo cita: “La literatura como las demás artes, es opcional, representa un entretenimiento de la mente [...]” (Vygotsky, 2006, p. 312). Para Eichenwald es imposible enseñar literatura y esta debía salir del *currículum* pues es un acto de creatividad, distinto al de otras materias. Para Vygotsky, y estamos de acuerdo con él, este es un planteamiento endeble. El planteamiento contrario de Vygotsky es que

“leer es gozar”. “Una escuela que eliminara las clases de literatura estaría condenada a ser una mala escuela” (p. 312). Según este autor, solo hay que volver la mirada al desarrollo de operaciones conscientes. En la escuela, estas operaciones se manifiestan en estrategias didácticas como el juego, para desarrollar la creatividad y la imaginación necesarias para el pensamiento racional, pero también, bases del placer estético.

¿Puede haber una enseñanza de la literatura que no la corrompa y la reduzca a ser solo una mediación pedagógica? Sí, si se convierte en una experiencia meramente vivencial a la que se puede llegar por el dominio de lenguajes, lecturas profundas comentadas; que se propicie la vinculación con otros textos por medio de la intertextualidad; aprender a contemplar la desautomatización de lo cotidiano y desarrollar habilidades lingüísticas para el dominio del idioma.

Desde esta perspectiva, la literatura sí puede estar en la escuela, pero al igual que otras artes, debe ubicarse en un espacio distinto a los curriculares. Sin calificaciones, sin trabajos, solo la lectura y el comentario. Lograr elevar la mirada por el canto del libro y poder imaginar. Que la literatura sea un fin y no un medio. Un medio que corrompa la esencia estética de la literatura. La literatura como el inicio de la reflexión y comprensión de nuestra realidad.

Conclusiones

La finalidad de la literatura es lograr un placer, tiene una función poética, a partir de la comprensión del artificio de construcción del lenguaje poético: la apertura del significado, las figuras literarias, los guiños hacia los símbolos culturales, la complicidad del lector con el texto. El texto literario es un artificio del lenguaje, es el embellecimiento de sí mismo. La cercanía del lector con el texto y no su desmembramiento es lo que va desarrollando un placer (Barthes, 1982; Eco, 1992). Existe una complicidad –creada por este artificio– entre la obra y el lector. Hacer de la literatura un contenido para enseñar gramática o tipología textual es quitarle su esencia, que se basa en el placer. En extensión, podemos incluir otras manifestaciones artísticas.

Bajo los planteamientos anteriores, se presenta el problema de enseñar a desarrollar el placer estético de los textos. Si se consideran como principios: partir de la necesidad de los sujetos, de sus conocimientos previos y del acercamiento que se logre a las manifestaciones artísticas, entonces también pueden intervenir en el proceso las intertextualidades y las redes de significado. La construcción de sentido se sustenta en las redes de significado que tejemos a lo largo de nuestra vida. La intertextualidad es la vinculación de distintos textos para constituir nuevos significados lo que ayuda a formar mapas cognitivos (Martin-Barbero y Rey, 1999). Hurgar en el significado, no solo desde la comprensión de palabras o del texto, sino de la ubicación del texto literario en el entramado cultural, es una actividad primordial para acercarnos al placer estético.

Finalmente, la lectura de la literatura en la escuela no se reduce a ser una competencia. Si tenemos las competencias lectoras, tendremos algunas de las habilidades necesarias para acercarnos placenteramente a la lectura, porque comprenderemos a lo que se refiere, podremos identificarnos con ella y crear mundos imaginarios. Pero también la reflexión, las lecturas múltiples, la construcción de significados desde la lectura y la transformación de la realidad inmediata del lector son aspectos que no deberían dejarse de lado. El enfoque comunicativo en la escuela comete el error de eliminar el placer a cambio de diferenciar tipologías textuales, llenar cuestionarios o realizar organizadores gráficos. La enseñanza de la literatura no debería estar fuera de las escuelas; por ello, en su interior, ocupa otra lógica distinta a la racionalidad de los saberes y habilidades de este tipo, porque “el arte es el centro supremo de los procesos individuales biológicos y sociales en la sociedad, un método para encontrar un equilibrio entre el hombre y su mundo en las etapas más críticas e importantes de su existencia” (Vigotsky, 2015, pp. 316-317). Compartimos la afirmación de Orhan Pamuk sobre que “la literatura es la experiencia más valiosa que el ser humano ha creado para comprenderse a sí mismo” (2013, p. 10). Desde este enfoque, la enseñanza de la literatura tiene características que difieren del orden escolar, pertenecen a otro orden, un orden más humano que nos reivindica.

Referencias

- Aguas Vanin, L. M. (2012). *La enseñanza de la literatura en el ámbito de la Teoría Empírica de la Literatura o Ciencia Empírica de la Literatura: la oportunidad de pensar en una didáctica de la literatura como una disciplina incluida en las Ciencias Literarias* [Título de profesional en Estudios Literarios. Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional PUJ. <http://hdl.handle.net/10554/12140>
- Barthes, R. (1982). *El placer del texto y lección inaugural*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Bazant, M. (2014). *Historia de la educación durante el porfiriato*. México, D. F.: El Colegio de México.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (1ª reimpresión). Argentina: Siglo XXI Editores Argentina.
- Cazden, C. B., John, V. P., y Hymes, D. (1985). *Functions of Language in the Classroom*. Illinois: Columbia University.
- Colomer, T. (1996). *La evolución de la enseñanza literaria*. (<http://www.cervantesvirtual.com>, Ed.). Aspectos didácticos de la lengua y la literatura, (8), 127-171.
- . (2014). El aprendizaje de la competencia literaria. En C. Lomas (ed.). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 110-121). Barcelona: Flacso México/Octaedro.
- Dueñas Dorente, J. D., Tabernero Sala, R., y Calvo Valios, V. (2016). Lecturas juveniles: best-sellers y títulos académicos. Notas para una caracterización de la lectura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 49-68. <https://doi.org/10.5209/DIDA.54087>
- Eco, U. (1992). *Obra abierta*. Barcelona: Planeta.
- . (2001). *Apocalípticos e integrados* (4ª ed., Vol. 28). Barcelona: Fábula. Editorial Lumen. Tusquets editores.
- . (2002). *Sobre literatura*. Barcelona, España: Océano.
- Eagleton, T. (2016). *Una introducción a la teoría literaria*. Ciudad de México: FCE.

- Fish, S. (2010). La literatura en el lector: estilística “afectiva”. En N. Araujo y T. Delgado (coords.). *Textos de teorías y de crítica literarias (del formalismo a los estudios postcoloniales)* (pp. 261-284). Barcelona: Anthropos/UAM.
- Hymes, D. (1994). *Foundations in Sociolinguistics an Ethnographic Approach*. Pennsylvania: University of Pennsylvania.
- MOLEC. (2019). *Población lectora en México con tendencia decreciente en los últimos cinco años*. [Boletín de prensa Núm. 190/19]. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (inegi). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/estsociodemo/MOLEC2018_04.pdf
- Ingarden, R. (2010). El proceso de lectura. Una perspectiva fenomenológica. En N. Araujo y T. Delgado (coords.). *Textos de teorías y crítica literarias (del formalismo a los estudios postcoloniales)* (pp. 311-330). Barcelona: Anthropos/UAM.
- Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona, España: Paidós, Ibérica.
- Loyo, E. (2010). La educación del pueblo. En D. Tanck de Estrada (ed.). *La educación en México* (pp. 154-187). Ciudad de México: El Colegio de México.
- Martin-Barbero, J. y Rey, G. (1999). *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez, J. L. (2000). Evocación de Zapotlán con Juan José Arreola y su viejo amigo. En *Tema y variaciones de literatura: Juan José Arreola: el verbo memorioso: acercamientos (No. 15)*, 15-17. <http://hdl.handle.net/11191/1559>
- Meneses Morales, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México. D. F.: Porrúa.
- Munguía Zatarain, M. E. (julio-diciembre de 2015). Los caminos extraviados en la enseñanza de la literatura: posibles puntos de encuentro. Iztapalapa. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 79, 67-85. <https://doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/792015/atc4/munguiazatarainme>

- Pamuk, O. (2013). *La maleta de mi padre*. (Flash, Ed.). Edición Kindle: Penguin Random House.
- INEE. (2008). *Pisa en el aula*. México: INEE, Textos de divulgación.
- Ricoeur, P. (2017). *Escritos y conferencias 2. Hermenéutica*. Madrid: Trotta.
- Rojas Samperio, E. (2011). La literatura y formas de ver su enseñanza. *Decires. Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 13(16), 67-82. <http://www.revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art16-5.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- . (2019). *Líneas estratégicas del programa Fortalecimiento de la calidad educativa. Plan y programas de estudio para la educación básica*. <https://planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/PFCE/ii/pdf>
- . (20 de mayo de 2020). Secretaría de Educación Pública. Obtenido de Gobierno de México: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/intro-campo-lengua.html>
- Staples, A. (2010). El entusiasmo por la independencia. En D. Tanck de Estrada (ed.). *La educación en México* (pp. 99-126). Ciudad de México: El Colegio de México.
- Tornero, A. (2005-2006). Indeterminaciones y espacios vacíos. En Roman Ingarden y Wolfgang Iser. *Anuario de Letras Modernas* (13). México, D. F.: UNAM.
- Vigne Pacheco, A. (2008). Los idearios pedagógicos de José Martí y Amado Nervo. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, (4), 69-76.
- Vigotsky, L. S. (2015). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico* (10ª ed.). (D. A. Pérez, Trad.). México: Ediciones Coyoacán.
- . (2006). *Psicología del arte* (C. Roche, Trad.). España: Paidós Básica.

Acerca de los autores

LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ. Licenciada en Letras por la Universidad de Guadalajara, maestra en Educación por la Universidad del Valle de Atemajac y doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara. Profesora-investigadora del Departamento de Letras de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel I. Líneas de investigación: literacidad académica centrada en la enseñanza de la escritura académica y estudios de comunicación educativa, en especial de recepción y uso y consumo de medios tradicionales y digitales en niños y jóvenes. Miembro del Cuerpo Académico consolidado: Lenguaje, literatura y literacidad (UDG-CA-740) y con reconocimiento de Perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Ha publicado en revistas nacionales e internacionales y libros con los temas de comunicación educativa, lectura y escritura. Asimismo, ha participado como ponente en eventos nacionales e internacionales especializados en literacidad, educación y comunicación.

Correo electrónico: aguilar.luzeugenia@gmail.com

GILBERTO FREGOSO PERALTA. Doctor en Ciencias. Profesor de licenciatura y posgrado e investigador titular "A" en la Universidad de Guadalajara, adscrito al Centro Universitario de Los Altos. Ha sido profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana, el

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad de Colima. Miembro del Cuerpo Académico consolidado: Lenguaje, literatura y literacidad (UDG-CA-740) y con reconocimiento de Perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Sus líneas de investigación son: Lenguaje, literatura y literacidad. Autor y/o coautor de numerosos libros y artículos académicos.

Correo electrónico: fepeg@hotmail.com

MAYRA MARGARITO GASPAR. Doctora en Educación y profesora-investigadora del Departamento de Letras de la Universidad de Guadalajara y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel I. Sus artículos son productos de investigaciones sobre lenguaje, identidad y análisis del discurso en textos literarios. Tiene publicaciones en revistas científicas reconocidas. Ha expuesto los avances o resultados de sus estudios en eventos de carácter nacional e internacional. Miembro del Cuerpo Académico consolidado: Lenguaje, literatura y literacidad (UDG-CA-740) y con reconocimiento de Perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

Correo electrónico: mayra_m_g@yahoo.com.mx

LUIS ALBERTO PÉREZ AMEZCUA. Licenciado en Letras Hispánicas y maestro en Estudios de Literatura Mexicana por la Universidad de Guadalajara, así como doctor en Humanidades en su orientación en Teoría literaria por la Universidad Autónoma Metropolitana. Es profesor-investigador titular en el Departamento de Artes y Humanidades del Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara (México). Miembro del Cuerpo Académico consolidado: Lenguaje, literatura y literacidad (UDG-CA-740) y con reconocimiento de Perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Ha publicado capítulos de libros y artículos científicos en medios nacionales e internacionales y es autor de los libros *Hermes en la encrucijada: análisis mitocrítico de las novelas líricas de los Contemporáneos* (2019) y *Novela como nube de Gilberto Owen. Identidad y amor en un Contem-*

poráneo (2013). Es coautor, junto con Juan Villoro, del libro *Carlos Monsiváis. Premio FIL de Literatura 2006*, así como coautor del libro *Apreciación del arte. Guía de aprendizaje*. Ha sido profesor invitado en la Universidad de Castilla-La Mancha (España) y en la Universidad Comenius de Bratislava (Eslovaquia) y en marzo de 2020 participó como profesor invitado en la Universidad de Sofía (Bulgaria) en el marco del programa Erasmus+. Su línea de investigación es la mitocrítica cultural transmedia, especialmente en literatura, cine y televisión latinoamericanos.

Correo electrónico: perez.amezcua@cusur.udg.mx

SILVIA QUEZADA CAMBEROS. Doctora en Humanidades y Artes por la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel I; profesora del Departamento de Letras de la Universidad de Guadalajara, titular “C”. En 2002 recibió las llaves del Centenario de la República de Panamá por su libro de cuentos *Gris de Lluvia*. Ha publicado dieciocho libros, entre los recientes se encuentran: *La poesía de la muerte. El discurso del duelo en la obra de Coral Bracho*; *Toda yo hecha poesía. Un estudio biográfico de Rebeca Uribe*; *El Seminario de Cultura Mexicana, Corresponsalia Guadalajara*. Su línea de investigación es la Literatura mexicana. Responsable del proyecto binacional titulado “Hacia una historia de las literaturas comparadas” de la Universidad de Guadalajara y la Universidad de Panamá. Es líder del Cuerpo Académico consolidado: Lenguaje, literatura y literacidad (UDG-CA-740) y tiene reconocimiento de Perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Correo electrónico: silvia_quezada@hotmail.com

Alfabetización académica y literacidad.
Miradas al curriculum y a sus prácticas
se terminó de editar en diciembre de 2021
en los talleres de Kerigma Artes Gráficas
calle Pamplona 1136, Colonia Santa Elena Alcalde
Guadalajara, Jalisco, México.

La edición consta de 1 ejemplar.

Diagramación: Kerigma Artes Gráficas.
Cuidado de la edición y corrección: Luz Eugenia Aguilar González.

El libro que el lector tiene en sus manos es resultado de investigaciones realizadas sobre los persistentes problemas educativos en la enseñanza del lenguaje y que afligen a los estudiantes y profesores de todos los niveles educativos. Las discusiones teóricas y cavilaciones éticas y morales ante estos problemas en torno a la enseñanza de la lengua y la literatura se centran en tres temas principales abordados en este volumen: (1) el estudio del desarrollo de las competencias comunicativas, (2) el estudio de la alfabetización académica y (3) el estudio de la literacidad.

Las preguntas que se formulan en los trabajos son: ¿Cuál es el desarrollo de las competencias comunicativas en distintos niveles educativos? ¿Cómo el proceso de enseñanza puede o no favorecer el acceso a los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas? y ¿Cuáles son las prácticas de literacidad dentro de las aulas? Los trabajos que se presentan operan en dos niveles: análisis curriculares para conocer la forma como se conceptualiza la literacidad desde la teleología educativa y el análisis de los sujetos en quienes se operan los proyectos de intervención educativa.