

Sobre la literatura en la adolescencia

Francisco Alonso Blázquez

zona
próxima

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios Superiores
en Educación
Universidad del Norte

nº 6, diciembre, 2005
ISSN 1657-2416



Mondrian, P. *Evolución*, 1911, p. 29

FRANCISCO ALONSO

CATEDRÁTICO DE LITERATURA DE SECUNDARIA, MIEMBRO INVESTIGADOR DEL
INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE MADRID (ESPAÑA)

(francisco.blazquez@uam.es)

DIRECCIÓN INSTITUCIONAL: INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE MADRID. CIUDAD UNIVERSITARIA DE
CANTOBLANCO. 28049 MADRID (ESPAÑA).

Durante la etapa de la adolescencia, la ficción literaria es un factor importante en la construcción del yo. En la soledad de la lectura de obras literarias puede el joven encontrar cuestiones referidas a sus propios afectos, sentimientos, problemas y también las referidas a la sexualidad. Sin embargo, la enseñanza de la literatura en esta etapa va en dirección contraria, a juzgar por su fracaso a la hora de formar lectores al margen de los trámites académicos. El fomento de la lectura pasa por replantear de nuevo el papel de la ficción literaria en el deseo del lector y por redefinir su perfil como materia enseñable asociada a la lengua.

RESUMEN

PALABRAS CLAVE: Literatura, adolescencia, educación literaria, fomento de la lectura.

ABSTRACT

During adolescence, fiction literature plays an important role in the ego construction. Young people may find issues regarding their own affections, feelings, problems and sexuality in the solitude of reading. However, the teaching of literature at this stage goes in the opposite direction considering its failure in creating readers outside the academic circles. The encouragement of reading is a matter of redefining the role of fiction literature and rethinking its characteristics as content related to Language teaching.

KEY WORDS: Literature, adolescence, literary teaching, encouragement of reading.

Introducción

¿Por qué los adolescentes abandonan la lectura literaria? Si en la ficción el lector compensa frustraciones y entra en resonancia afectiva con lo que se representa, parecería lógico pensar que el adolescente, por su propia condición psicológica de búsqueda y riesgo, estaría muy predispuesto al consumo de ficciones literarias. Sin embargo, la realidad es otra: entre los 13 y los 18 años de edad se produce el mayor distanciamiento entre el texto literario y su consumo. Las causas de ello son varias y para su esclarecimiento hay que fundamentar tanto lo que le pasa al sujeto cuando lee, como el papel que desempeña en ello la institución escolar misma, ya que es allí donde se produce este fracaso en el fomento de la lectura.

La deliberación sobre la viabilidad —en el sentido de logro o fracaso— de la enseñanza de la literatura en la secundaria, se alimenta por planteamientos implícitos no discutidos que dificultan su esclarecimiento. Por ejemplo, la didáctica de la literatura, como un contenido específico, está ausente de las facultades de letras, que es de donde salen los futuros docentes de literatura de la enseñanza media. En efecto, el profesorado de secundaria parte en su formación de un desconocimiento de psicología evolutiva que le posibilite elaborar una intervención didáctica con lectores adolescentes, desde su propia

problemática social y psicológica, condicionándoles el proceso de aprendizaje. Otro ejemplo sería la extraordinaria presión que la sociedad ejerce para que los jóvenes lean más, aunque realmente no está claro si lo que se demanda es que los adolescentes consuman más ficciones entre las muchas que ya consumen en cine, televisión y música, por ceñirse a su marco de ocio, o se les pide explícitamente que consuman más ficciones literarias desde un convencimiento bienintencionado de que la lectura de libros será siempre buena y su frecuentación transmisora de educación y valores.

Abordar estos aspectos presupone haber trabajado previamente, por un lado, algo tan simple como que con la lectura de ficciones se realiza una acción verbal real que genera un espacio psíquico que no es una ilusión, y por otro, que la lectura de ficciones pertenece al orden del deseo y que, por tanto, se debe considerar su ausencia. Las historias de ficción permiten proyectar los factores afectivos originarios de la personalidad y ello tiene una incidencia especial en la adolescencia, etapa en donde la dependencia del grupo y la elaboración ficticia de su propia realidad hace que el joven viva una especie de biografía imaginaria. La lectura de ficciones desempeña un importante papel en la formación y desarrollo de la personalidad del lector, al punto que su madurez comunicativa necesita adentrarse en mundos

ficticios para contrastar su imaginario con la realidad y construir el sentido de su experiencia.

La ficción habla al lector de lo que siente ausente y aún no sabe. Se puede vivir sin consumo de ficciones literarias, sí, pero a costa de no incorporar la experiencia de otros mundos, de prescindir de saber lo que otros personajes hacen o sienten, o lo que el lector haría o sentiría. También de prescindir de vivir situaciones de angustia o placer, de dar respuesta al fracaso o al dolor, de recibir informaciones sobre problemas humanos generales o cuestiones relativas al campo de los afectos y sentimientos, también las relativas a la sexualidad (Mareuil, 1977).

¿Qué se busca al leer ficciones?

La bibliografía dedicada a desbrozar la relación entre el psiquismo del autor, las pulsiones y el acto creativo es considerable, sin embargo, es mucho menor la dedicada a mirar el proceso en sentido inverso, esto es, a elaborar tanto la motivación y lo que le sucede al lector durante la lectura, como las razones del sujeto en este proceso, pues también hay deseo involucrado en el acto de consumir ficciones.

La escucha de ficciones se adentra en la propia constitución del ser humano. El hombre se elabora a través del desarrollo de varias capacidades, entre ellas la de verbalizar y escuchar historias ficticias. Se puede decir que la literatura se

inventó como una lucha por el sentido del existir. El hombre escucha historias y al hacerlo se cuenta a sí mismo. Observar la vida de otros, sentir y dar razones y explicaciones sobre vidas ajenas es también una manera de comprender la vida propia. Todas las sociedades buscan ligar el uso de unos contenidos simbólicos con la palabra. Las creaciones literarias, y antes los mitos y las leyendas populares, han cristalizado como textos narrativos ficticios. Lo que interesa destacar ahora es que se está ante construcciones verbales que permiten una reelaboración imaginaria del propio mundo interior y que esto es así porque en la lectura literaria la productividad del texto se sitúa en el choque del imaginario del lector con realidades ficticias.

En la lectura de ficciones se pone en juego, por el lector y el texto, una cadena de búsquedas y entregas que dan resultados concretos en forma de goce. El dispositivo consiste en la obtención de un gozo que satisface un deseo que aparece para compensar una ausencia. Estamos ante la llegada al sujeto de algo real a través del dispositivo ficcional, algo que es un efecto del discurso y que se presenta en el lector con eficacia mágica. Se podría decir que el consumo de ficciones, así como las sentencias judiciales, las amenazas verbales, los sacramentos religiosos y otros actos rituales verbales, tiene acumulado un capital simbólico (Bourdieu, 1982) que es resultado de su valor mágico,

de la plusvalía que genera el misterio del ministerio. Esto es así porque en el consumo de ficciones el lector deja en suspenso su personalidad y se abandona a un soñar despierto en una realidad ficticia en la cual es un personaje potencial. En la narración de mundos ficticios, quien los recibe es un lector del mundo real que se desdobra e introduce con su escucha en el universo ficticio para convertirse en otro: lector desde el mundo real y oyente -narrativo- en el mundo ficticio.

La consecuencia de lo anterior es que en el proceso de la comunicación artística se realiza una acción que sitúa al lector en un lugar simbólico que señala a lo que fantasea sobre sí mismo. El enunciado de ficción va promoviendo universos en los que el lector encuentra las palabras de sus propias fantasías, conflictos, miedos o deseos. Por todo, leer es un acto que por un lado se asienta en el propio placer de la lectura y por otro se sustenta en el vacío que ésta viene a llenar.

La ficción es una evasión

Durante la lectura se crea una nueva experiencia en la que el lector descubre y siente lo que no sabía de sí mismo y los demás, o no se atrevía a decirse. El lector hace del texto ficticio un objeto sobre el cual se proyecta. Para el sujeto se trata de una identificación con aspectos de la trama y los personajes, es decir, de una

interiorización del objeto. En este proceso el lector realiza una transferencia desde el deseo inconsciente hacia las representaciones de la ficción. El mecanismo de este soñar despierto sería el mismo que el de los sueños: "La transferencia no es otra cosa que el proceso mismo de formación del sueño, en el sentido en que el deseo inconsciente, para decirse, debe transferirse sobre representaciones preconscientes de la vigilia y traducirse en ellas" (Freud, 1900). En efecto, el lector detecta en la obra de ficción un eco de lo emitido por su propio imaginario y lo revivirá en la ficción como cumplimiento de deseos. Es como si, sin responder a un proceso racional, sintiera una resonancia entre componentes de su yo y algunas características físicas y aptitudes psíquicas de los personajes y contenidos de la ficción. En consecuencia, detrás de la lectura de ficciones hay una conducta que es respuesta a la frustración necesaria para vivir la realidad: "Cada fantasía singular es un cumplimiento de un deseo, una rectificación de la insatisfactoria realidad" (Castilla del Pino, 1994). Parece claro que la ficción permite al lector imaginar otras vidas y lugares y tener sentimientos desde esas vidas y lugares. Por esto, la lectura de universos ficticios es una evasión de la realidad, evasión que proporciona placer y que es transitoria mediante el pacto de ficcionalidad. Será desde aquí, desde el goce, donde

el consumo de ficciones se puede convertir en una acción repetida (Castilla del Pino, 1994) a lo largo de la vida del lector e incluso adictiva.

Si la ficción aleja al sujeto de su mundo y lo lleva a otro, hay que plantear cómo se lleva a cabo este proceso. Se trata de una proyección que realiza el sujeto durante la lectura, es una sutura¹ entre la realidad y la ficción y supone una regresión emocional del sujeto que pone en contacto su historia y goce infantil, obtenido en el juego, con el goce actual, que es sustituto de aquel, “el juego y la fantasía tienen en común que proporcionan placer. El adulto sacrifica el jugar por alguna obligación de la realidad externa, permuta el juego por la fantasía” (Freud, 1918). En definitiva, la ficcionalidad propicia que el sujeto lector levante censuras y defensas y se adentre en un universo no real, pero posible, que funciona en analogía con su propio devenir. En el acto de leer, el lector cobra conciencia en su yo de que junto al fragmento racional y consciente, hay otros fragmentos no menos empíricos: visiones, ensoñaciones, sueños diurnos, ilusiones fantásticas, vivencias imaginadas. El efecto de todo esto es que en la ficción el sujeto multiplica su

¹ La sutura (la abolición del Ausente y su resurrección en Alguien) tiene un doble efecto: esencialmente retroactivo sobre el plano del significante, puesto que rige un cambio semántico entre un campo presente y un campo imaginario que representa al que el primero ha sucedido (Oudart, 1969).

vida ², pues le permite vivir otras vidas y mundos sin salir de él mismo.

La ficción llena un vacío

El consumo de ficciones busca paliar una ausencia. Si todos provenimos de la separación del mundo materno que nos hizo sujetos, separación que fue dolorosa y deja huellas mnémicas que alimentan el miedo y la ansiedad, el arte es equivalente al juego que inventa al niño para reelaborar ese miedo y desasosiego. Visto desde fuera, en este jugar está muy clara la ficcionalización de algún episodio del devenir del niño: siguiendo un deseo, el niño juega –imagina y actúa– para compensar una pérdida. En el consumo de ficciones sucede exactamente igual que en otros dispositivos simbólicos como el mito, el rito y el juego, que no sólo explican el mundo al sujeto, sino que le permiten conciliarse con lo deseado y con lo desconocido; el arte es un objeto sustitutivo que nos compensa de cierta incompletud.

Lo que prevalece en el consumo de ficciones es la repetición de un

² “La ficción multiplica las vidas, da al lector una pluralidad de vidas, es un modo de ensanchar la existencia. La vida está llena de renunciaciones que nos permiten olvidar incluso la principal amenaza: nuestra desaparición. Lo bueno de la ficción es que nos presenta la muerte, el peligro, la pérdida, la rutina, lo que no fuimos y lo que no somos, el paralelo de nuestro devenir, pero a la vez permite distanciarse y sobrevivir a los personajes con quienes nos identificamos. De la ficción salimos indemnes, de la muerte real no” (Freud, 1915).

impulso nunca culminado: pasar del vacío al goce, esto es del deseo a la ficción. En el proceso de la recepción de la obra, el lector enfoca desde su imaginario una ficción ya construida, en donde encuentra un eco de su propia ausencia organizada en deseos. Este desear del lector, que viene de su inconsciente en forma de pulsión y se materializa en una actividad de búsqueda, se identifica en algún aspecto de lo que está inscrito en la ficción. Por esto, cuando la lectura se realiza con éxito, lo es porque nuestro deseo encaja en la ficción y produce una satisfacción o una ganancia que compensa la ausencia que acompaña nuestra existencia. Para Hons "el arte es el instrumento que permite, de alguna forma, resarcirnos del desfase que abre la satisfacción de la pulsión en relación a las expectativas que se originaron en una primera experiencia mítica" (Hons, 2000). La explicación pasa por relacionar el goce de la lectura con el goce primero que obtuvo el niño al sustituir la presencia de la madre por un objeto transicional (Winnicott, 1979) como puede ser su propia mano, el pliegue de una sábana, un muñeco o cualquier otro objeto. Sin embargo, lo interesante no está en el objeto que es un sustituto, y tampoco en lo sustituido –la madre– que siempre será una ausencia, sino en el proceso de simbolización mismo que propicia en el sujeto una elaboración desde la imaginación. Se trata de la construcción del propio dispositivo ficcional en el que si los

primeros pasos buscan satisfacer una pulsión, después, se puede convertir de forma autónoma en una competencia comunicativa más. En efecto, la lectura de ficciones permite al lector realizar desde su propio imaginario una construcción que relaciona la ausencia originaria y la función lúdica del texto y este imaginar será una destreza de lectura que se puede desarrollar y perfeccionar.

La ficción satisface deseos

El placer desempeña un papel central en el uso de la ficción. El goce es la principal motivación psicológica que lleva a producir o recibir representaciones ficticias. Jean Marie Schaeffer se pregunta (Schaeffer, 1999) sobre la función que desempeña ese goce y sobre la necesidad de frecuentar ficciones, pues siempre "el placer juega un papel central en nuestro uso de la ficción; es el único criterio según el cual juzgamos el éxito o fracaso de una obra ficticia... para que una ficción avance debemos ver el paisaje (pintado), asistir al desenlace (filmado), revivir la escena de relación (narrada); la manera en que describimos el fracaso de una ficción –'imposible meterse en esa película', 'es un relato que no engancha nunca', 'ese personaje no existe', o también 'el retrato no tiene la menor vida'– es revelador del papel central desempeñado por la ficción" (Schaeffer, 1999). El autor argumenta

que las ficciones son operaciones cognitivas que trabajan para enriquecer, remodelar o readaptar nuestra identidad personal. Mediante la ficción se reorganizan los afectos y los deseos sobre un terreno irreal y lúdico, de manera que el lector puede experimentar con ellos sin ser ahogado por ellos. Para Schaeffer lo interesante no es la compensación que se logra con el contenido de la representación imaginaria, sino que el uso de la obra de ficción permite pasar de un contexto real a un contexto ficcional. Lo principal es este ir y venir de la realidad a universos ficticios. Lo importante es que el sujeto busca un goce, una diversión y entre varias opciones elige la satisfacción estética, el consumo de ficciones. Después, el sujeto entraría en una sintonía afectiva con la ficción que lo haría sentirse de forma diferente en un proceso de distanciamiento de él mismo en él mismo (Schaeffer, 1999). Desde este planteamiento, en la lectura de ficciones lo determinante no es buscar la ausencia que la motiva, sino, por el contrario, situar el papel compensatorio como una función más entre otras posibles, entre las que destaca como principal la función estética. Ciertamente, ante las posibles acciones que generan goce, el lector escoge el consumo estético. Esto explica que la planificación discursiva del texto y el diseño formal de la ficción jueguen también un papel determinante en el goce y explica también la razón de que el lector se

sienta atraído más por un soporte discursivo u otro, y por qué dentro del mismo soporte prefiere un texto a otro. En este núcleo es donde se puede situar el proceso de enseñanza y aprendizaje de lo literario, pues hablar de lo producido encamina a hablar de la estructura del producto: el funcionamiento de los soportes discursivos ficticios.

La lectura literaria y la construcción del yo adolescente

En la adolescencia, el sujeto se enfrenta a cambios tanto en su cuerpo como en su mente. El cuerpo alcanza la madurez sexual reproductora y su mente revive desde el periodo de latencia infantil para asumir una primera imagen de personalidad propia. Si al nuevo cuerpo del adolescente no se llega sin dolor, otro tanto le ocurre a la mente que vive tres duelos simultáneos: la pérdida de su cuerpo infantil, la pérdida de sus padres de la infancia y la pérdida de su identidad infantil. En este proceso, del cual surgirá una persona transformada, se desarrolla una lucha feroz entre lo que se es y lo que se desea o se imagina que se es. El joven se enfrenta a una nueva realidad física que su psique no puede reabsorber por completo. Emergen dos realidades nuevas para él: la posibilidad de disponer del acto sexual y la necesidad de un trabajo de reelaboración subjetiva que sentido a su vida.

Se podría generalizar diciendo que en la adolescencia se está aprendiendo a vivir y a la vez todo se vive con la máxima intensidad. Sin duda, es el momento ideal para la crisis y la catarsis, para interiorizar la lectura literaria en función de sus intereses y preocupaciones. La literatura permite al adolescente vivir situaciones de adversidad y angustia, tomar conciencia de pulsiones que llevan al sexo o a la violencia y aligerar su tensión psicológica mediante una construcción verbal; y es que vivir en su imaginación y por personajes interpuestos favorece en el lector adolescente la comprensión de sus propios deseos y problemas. A este respecto, uno de los errores que aparecen en las clases de lengua y literatura de la enseñanza secundaria actual, es olvidar que la dimensión principal de la lectura es emotiva, que leer literatura moviliza contenidos del inconsciente con efectos en lo emocional y que, en consecuencia, esta es la actividad principal -según algunos casi la única posible (Petit, 2001)- que se debería tener en cuenta en la educación literaria. La conclusión principal es que el valor que atribuye el adolescente al texto literario, lo que le dice, la razón de que le guste o no, está en relación directa con el contenido emotivo que mueve en él y con el impacto, placentero o no, que le crea. Lo cierto es que el adolescente toma posición enseguida ante lo que sucede en un relato y se sitúa ante lo que hacen los personajes

experimentando sentimientos de atracción o rechazo.

¿Qué podemos hacer entonces para animar a los jóvenes a leer? Esto es, introducir en la enseñanza reglada la construcción del propio lector. El alumno debe leer para constatar algún contenido del programa de estudios, habría que pasar a leer por leer. Para ello y desde los institutos de secundaria, a falta de una asignatura específica y autónoma para trabajar la literatura, habría que aprovechar los resquicios de los programas docentes centrados, sobre todo, en el estudio del lenguaje, y plantear lecturas concretas que se justifiquen en sí mismas. Si la obra literaria tiene por principal objeto su lectura, el objetivo de la educación será respetarlo y no ir mucho más allá. En definitiva, no hay que "estudiar" la obra. En estas edades el placer de la lectura se desvirtúa si hay que estar pendiente de recursos expresivos o de realizar un análisis abstracto de la obra (Moreno, 2003).

Leer para soñar

Uno de los componentes de la mente adolescente es fantasear. Ante su vida personal y familiar, el joven frecuentemente recurre a una elaboración fantaseada de su propia situación y se la cree hasta el punto de vivirla como real³. Esta biografía ficticia,

³ Esta vida fantaseada es definida por Elkind como fábula personal y se trata de la historia de sí mismo que uno se cuenta a sí mismo. En el caso de la adolescencia esta noción se completa con la idea de

pero vivida en muchos casos como la única real, lo lleva directamente a la literatura. Al soñar se inventa a sí mismo y a veces es el único modo de hacer que el deseo asome a su vida. No hablamos del sueño del que duerme, que nos devuelve temores y deseos inconscientes; hablamos del sueño del despierto, del fantaseo, de la invención de otros mundos y otras vidas.

Si los deseos no satisfechos son los promotores tanto de la invención como de la lectura de fantasías y la fantasía viene a corregir o suplantar una realidad que no satisface, lo que hacemos al leer novelas es algo más: vivir una pluralidad de vidas y, por tanto, ensanchar la propia. Desde la melancolía de lo que pudo ser y no fue, nos enfrentamos a la muerte, al peligro, a las pérdidas, a la rutina. Exactamente igual que el espectador de un cuadro atribuye estados mentales a las figuras representadas o el espectador de una película atribuye motivaciones a los personajes, el lector de ficciones se pone en el lugar de las figuras del relato y se refigura: se representa a sí mismo como otro en ese mundo ficticio.

Cómo se lee la ficción

En la lectura se produce una interacción entre el texto y el lector

audiencia imaginaria que lo lleva al joven a actuar y reaccionar frente a una audiencia irreal que también es resultado de su fantasía. (Elkind, 1978).

para cumplir un objetivo. Este proceso (Solé, 1992) necesita un lector activo, con una intención lectora concreta y con una capacidad para construir el significado de lo que va leyendo. En el caso de la lectura de ficciones en la adolescencia y en el marco escolar, esta capacidad para la construcción del significado es lo más importante. Con independencia del lenguaje artístico en el que aparezca la ficción –narración, cine, poesía, canción, pintura, teatro, historieta...–, esta desata un mecanismo de delegación simbólica en el que se ofrece al lector la posibilidad de enfocar su realidad mediante su imaginación. Este buscar del sujeto lector, junto con la delegación simbólica concreta de la ficción de que se trate, es el núcleo central del proceso. El texto literario, planteado de esta forma, permite una lectura abierta. Los argumentos encierran un conflicto que se plantea desde dentro de los límites del mundo del relato por acontecimientos o hechos que hacen o sufren los personajes. El lector revive o refigura desde su propia realidad lo que se le presenta y obtiene con ello una ganancia emocional. Este es el efecto que la obra provoca: se produce una resonancia entre la ficción y algún conflicto del lector. Así mismo, el joven leería para acceder por medio de la trama, la emotividad y la identificación a una figuración de su propio yo.

Considerada de esta manera, la lectura y lo que le sucede al sujeto mientras la realiza, el trabajo de

enseñar a leer ficciones en el marco escolar o fomentar su lectura fuera de ese marco, se aleja en un primer momento tanto de su explicación metatextual como de su subordinación a la historia de la literatura. Sin duda, que ambos factores son sus componentes, igual que los rasgos de estilo del autor, las relaciones con el género y los códigos de época, pero están sepultados en lo interno de la obra y a ello se accede por necesidades académicas y, generalmente, posterior a la lectura. Son la explicación del efecto pero no el efecto literario mismo al que hay que ir directamente para su fomento en el trabajo con el adolescente.

La escuela no inculca el hábito de la lectura

La edad más lectora está entre los 10 y 12 años. Los datos sobre los hábitos de lectura revelan que el principal reto en el fomento de la lectura literaria no es familiarizar a los niños con los libros sino evitar que se alejen de ellos al llegar a la adolescencia. Está comprobado que los libros pierden su atractivo inicial a medida que los contenidos narrativos ceden terreno a las materias de estudio y a los textos más especializados. Según datos recientes de diferentes organismos, un 76% de los estudiantes de primaria (6 a 12 años) "gusta mucho" la lectura, sin embargo, en el sector de enseñanza secundaria (13 a 16 años) el gusto por leer desciende hasta el

8%⁴. Un trabajo más reciente⁵ mejora este resultado y la lectura de los adolescentes se sitúa en torno del 28%, aunque aquí se tiene en cuenta no sólo a los que leen literatura sino también, historietas, revistas y periódicos. Parece evidente, pues, que los adolescentes no vislumbran la lectura como una práctica divertida y frecuente. La razón principal es que no la consideran como un estímulo para su imaginación⁶ y tampoco ven en ella un reflejo de sus intereses. Son chicos que están en plena transformación personal y que suelen rechazar los consejos de padres y profesores. Se ha comprobado que de todas las actividades y ocupaciones que prefieren dentro de su tiempo libre⁷, leer ocupa la penúltima posición al lado de "no hacer nada".

De los datos anteriores podemos concluir que la escuela no hace progresar el hábito lector. En contra de lo que parecería lógico, los jóvenes al ganar autonomía van prescindiendo de la lectura en beneficio de otras formas de diversión, mientras la escuela acentúa su papel normalizador y de

⁴ Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), 2001.

⁵ Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), "Los hábitos lectores de los adolescentes españoles", MECD, 2004.

⁶ Solamente el 21% de los que leen lo hacen "porque les ayuda a imaginar". CIDE, 2004.

⁷ Por orden de preferencia: salir con amigos, escuchar música, ir a la discoteca, practicar deporte, ir al cine, ver la televisión, navegar por Internet, jugar con ordenador o consola, leer, no hacer nada, (CIDE), 2004).

control social en el momento más delicado de la enseñanza secundaria (de 14 a 16 años). Realmente no se busca que el alumno desarrolle su propio camino con arreglo a sus capacidades reales y a su propio ritmo psicológico, al contrario, se encajan contenidos generalmente conceptuales en tiempos lectivos predeterminados, para un proceso de selección académica preuniversitaria que deja fuera a la mitad del alumnado. Aquí radica el fracaso en la creación del hábito lector en los jóvenes. Es difícil que el centro escolar tal y como hoy está organizado sirva para ello. Habría que sustituir el aula por la biblioteca y la lectura dirigida por la lectura libre y hacer una didáctica específica desde esos supuestos. El espacio de lectura nunca será público como lo puede ser la explicación o la divulgación. Al contrario, la lectura es un ejercicio privado, solitario, silencioso, que se apoya en la afectividad e imaginación (Petit, 2001).

La educación literaria del adolescente

En una sociedad que dispone de más de 6.000 millones de páginas web, que prácticamente son una enciclopedia universal, ya no se lee literatura para obtener información o conocimientos. Hoy el componente principal de la lectura literaria es el goce, la diversión del sujeto y ello desde unos planteamientos de oferta

y demanda semejantes a los de otros espectáculos artísticos como el cine, el teatro, la pintura, la música. En el mercado de las diversiones, el goce literario ocupa un lugar propio. Esto es así porque lo que está en juego es la experiencia emocional e intelectual que el libro propone. La motivación psicológica directa que nos lleva a leer ficción es de orden hedonista. Por esto, tanto la misión formativa atribuida a la literatura, como sus propias expectativas de disfrute, desbordan el planteamiento tradicional de la enseñanza de la literatura en la secundaria, que consiste esencialmente en la memorización de conceptos sobre épocas literarias, autores y obras, junto con la lectura de fragmentos de clásicos indiscutibles del panteón literario, lectura de fragmentos que sirve de ejemplo o demostración de algo de lo dicho. Se crea así una doble concepción para la enseñanza de la literatura. Por un lado, considerar el hecho literario en su contexto histórico y profundizar, desde contenidos conceptuales, en el sentido del texto, en su valor frente a otros textos del autor, en su significación en la historia de la literatura y en la explicación lingüística de su estructura discursiva. Por otro, se puede considerar el texto literario en el contexto real del aprendizaje del adolescente, abordando los elementos motivacionales para leer esa ficción concreta en el aula, teniendo en cuenta los contenidos experienciales que la obra propone, la realidad

afectiva y sentimental del lector. En definitiva, se está ante la disyuntiva de si la lectura literaria es un contenido de tipo declarativo o procedimental. Si se está ante un conocimiento que constituye un saber conceptual o un saber hacer. El profesor debe optar en su planteamiento didáctico en la enseñanza secundaria, limitado en contenido y tiempo, entre buscar que el alumno sepa cosas sobre las obras que lee o sepa hacer cosas con las obras que lee. Aunque ambos enfoques parecen complementarios en la realidad del marco escolar no lo son, no tanto como por implicar tiempos lectivos excluyentes sino porque el segundo apunta directamente a la construcción de la experiencia lectora y el primero no trasciende de lo metaliterario.

En el aula el trabajo didáctico es sobre todo de comprensión y no tanto de explicación. No se puede olvidar que se está ante unos lectores adolescentes que no tienen tradición literaria, tampoco criterio formal y además acusan un notable déficit de argumentos simbólicos. No es útil, por tanto, poner el acento durante la primera adolescencia, en la historiografía literaria y menos aún en la dudosa evolución formal de autores y obras literarias. El canon académico es aquí ilusorio y acaban vacías de significación las decisiones didácticas que desde ese supuesto se toman. Aunque es triste constatarlo, a veces, desde un planteamiento historicista, la asignatura sólo le sirve al alumno para

confirmar que no le interesa o que está ante un mero trámite académico. Realmente la literatura más leída es la menos enseñada y la que está más ausente en la biblioteca escolar. En muchos casos la cultura con mayúscula se convierte en exclusión del goce lector y lleva al suspenso académico⁸.

Entre los adolescentes está muy clara la distinción entre lectura de clase y lectura de placer. Se pueden establecer diferentes modos de lectura del texto literario (Reuter, 2001) según la esfera social en donde se inscriba la lectura. Hay una lectura privada del texto literario que gira siempre en torno del consumo hedonista; hay también una lectura profesional desde ámbitos universitarios que establecen el canon literario y su teoría, también hay lectura profesional en ámbitos de la producción editorial que crean la oferta comercial, junto con ámbitos periodísticos y publicitarios que aprueban lecturas y consolidan modas y productos; finalmente, hay un tercer tipo de lectura de la literatura que emana del ámbito escolar y que se caracteriza por el carácter impuesto de los textos, la disparidad de sus usos y la heterogeneidad de modos de comentario y análisis. Es un

⁸ "¿Qué tipo de experiencia promueve la literatura en los alumnos? ¿Cuál es el sentido de enseñar literatura en la escuela? ¿Cuáles son los modos más apropiados de enseñar y aprender literatura?" Bombinil, G.; (2001), "La literatura en la escuela", en Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura, Maite Alvarado, Flacsomanantial, Buenos Aires.

error leer obras en la adolescencia simplemente porque sean del canon y más aún estudiarlas sin calibrar si resultan legibles en esa edad. La comunicación literaria real no depende tanto de lo que entrega el texto, como, sobre todo, de lo que hace con el texto quien lo recibe. En clase de secundaria, en un primer momento hay que trabajar la capacidad de lectura de obras con un horizonte comprensible para el adolescente, y en un segundo momento hay que trabajar la experiencia de conocimiento que se obtiene con la ficción mediante el comentario del comportamiento de los personajes, y el análisis del modo en que afrontan el sentido de su existencia. Habrá que plantear la lectura misma como la actividad más importante en las clases de literatura, para después abordar su productividad con una puesta en común y discusión de lo que dicen las obras a los lectores. Aparecerá en los comentarios que lo que el lector adolescente desea es que la ficción incluya sus propios sentimientos y estimule su imaginación, de manera que esas obras reflejen sus alegrías, goces, ansias, temores y problemas.

Todo lo anterior lleva a una conclusión: trabajar con la literatura en la adolescencia exige, en primer lugar, tener en cuenta la edad psicológica y la capacidad de comprensión real del lector; en segundo lugar realizar una selección de títulos coherente con sus posibilidades y gustos reales. Con 15 ó 16 años, es arriesgado

que la introducción a la lectura literaria se reduzca a la lectura de fragmentos literarios de por ejemplo quinientos años de evolución de la narrativa, la poesía o el teatro, y ello entremezclado con el estudio de conceptos lingüísticos, según los programas vigentes para la secundaria actual. Esto sólo servirá para acumular informaciones que ilustran contenidos programáticos, pero no para avanzar un centímetro en interpretar y valorar lo que les dice un relato o una novela completa. Sin goce no hay lectura y sin ella es imposible interpretar y valorar. En tercer lugar hay que plantear un trabajo en el aula en el que los alumnos digan con su propia voz, con su propio imaginario y deseo, lo que han construido en el momento de la lectura: discutir entre varios lectores los aspectos temáticos sugeridos por la obra, los conflictos implicados en el argumento, la administración de la información por el narrador, las decisiones de los personajes sobre sus vidas, lo que propone como conclusión el final de la obra. Hablar de lo que se ha leído no sólo es útil ya que obliga a focalizar y tomar partido por algún aspecto de lo leído, sino que es necesario para afianzar la lectura por cuanto permite al adolescente compartir su experiencia lectora que no hay que olvidar que es solitaria y silenciosa.

Si el lector adolescente interioriza esta dinámica lectora, enseguida se adentrará en una reflexión propia sobre lo que proporciona a

él la lectura. Comprenderá que la sensación de aburrimiento o soledad o incomprensión que siente, forma parte de la vida y es la otra cara necesaria del existir. Que el ser humano debe renunciar a una parte de su satisfacción pulsional para acceder a la realidad, y que para escapar de esa realidad insatisfactoria recurre a un mundo de fantasía. Que leer es explorar otras vidas y mundos desde el propio yo. Que a veces se encuentra solución en la ficción a problemas que no la tienen en la realidad. Por qué no explicar al muchacho que esta es la respuesta a la pregunta sobre la razón de leer, que un eco de lo que siente está en otros libros y que se puede perder en ellos como si fueran un escenario prestado. El adolescente se puede sentir diferente de los demás leyendo, puede estar solo en el mundo, no hablar con nadie y hacerlo sinceramente con el libro o con su autor. Para leer, en silencio y a solas, se separa del grupo y se ensimisma, siente lo que le sucede a su yo, se imagina a sí mismo de otra forma. Finalmente, por qué no hacerle ver que no necesita grandes preparativos: basta con tener tiempo libre, querer estar en otra realidad y disponer de un libro buscado o sugerido. A veces se puede hacer en el centro escolar, a veces, al contrario, serán las bibliotecas no escolares el lugar para el secreto, para la elección libre.

Referencias

- BOURDIEU, P. (1982)
Ce qui parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques, Fayard, Paris.
- FREUD, S. (1900)
La interpretación de los sueños. Obras Completas, V, Amorrortu 1970, Buenos Aires.
- CASTILLA DEL PINO, C. (1994)
"El psicoanálisis, la hermenéutica del lenguaje y el universo literario" en Teoría de la crítica literaria. Trotta, Madrid.
- ELKIND, D. (1978)
Niños y adolescentes. Ensayos interpretativos sobre Jean Piaget. Barcelona.
- BOMBINII, G. (2001)
"La literatura en la escuela", en Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura, Maite Alvarado, Flacsomanantial, Buenos Aires.
- FREUD, S. (1915)
"De guerra y muerte. Temas de actualidad", Obras Completas, Vol. XIV Amorrortu, 1976 Editor, Argentina.
- FREUD, S. (1918)
"El creador literario y el fantaseo", Obras Completas, Vol. XV, Amorrortu, 1976, Argentina.
- HOMS, J. (2000)
"El arte, o lo inefable de la representación", Tres al cuarto: Actualidad, psicoanálisis y cultura. N° 8, RBA Ediciones.
- MAREUIL, A. (1977)
Le livre et la construction de la personnalité de l'enfant, Casterman, Paris.

MORENO, V. (2003)

"¿Qué hacemos con la lectura?", en Cuadernos de literatura infantil y juvenil, N° 166, (7-13).

LOUDART, J.P. (1969)

"La Suture", Cahiers de Cinema, N° 211/212, París.

PETIT, R. (2001)

Lecturas: del espacio íntimo al espacio público, Fondo de Cultura Económica, México.

REUTER, Y. (2001)

La lecture littéraire: elements de definition. Le Français aujourd'hui N° 112.

SCHAEFFER, J. M. (1999)

¿Pourquoi la fiction?, Seuil, Paris.

SOLÉ, I. (1922)

Estrategias de la lectura, Graó, Barcelona.

WINNICOTT, D.W. (1979)

Realidad y juego, Barcelona.