

# ¿Didáctica literaria o educación literaria? Una discusión desde el *eidos* curricular en las actividades de aprendizaje del libro de texto de segundo año medio

RICARDO SÁNCHEZ-LARA<sup>1</sup>



## Resumen

El objetivo del presente artículo es problematizar las actividades de aprendizaje construidas con base en discursos de intención literaria, contenidas en el libro de texto segundo año medio, en su edición 2014-2015-2016, licitado y distribuido por el Ministerio de Educación de Chile. Para ello, se conceptualiza un contexto curricular que permita comprender la lógica en la cual se insertan tanto el recurso como el análisis de su epistemología, tensionándola desde la didáctica y la educación literaria. Los resultados permiten profundizar la crisis epistémica de la disciplina y su acción pedagógica, proyectando líneas de investigación en cuanto al desarrollo profesional docente y la búsqueda de datos empíricos respecto al reposicionamiento de la literatura en las aulas.

*Palabras clave:* Libro de texto, Didáctica literaria, *Eidos* curricular, Actividades de aprendizaje, Educación literaria.

## Literary Didactics or Literary Education? A Discussion from the Curricular *eidos* in the Learning Activities from the “Segundo Año Medio” Textbook

## Abstract

The main goal of this current article is to put into discussion the learning activities created based on a literary sense discourse contained in the “Segundo Año Medio” (tenth grade) textbook, in its 2014-2015-2016 edition, published and distributed by the Ministry of Education of Chile. In order to do so, a curricular context is conceptualized, which allows us to understand the logic wherein resource as well as the analysis of its epistemology are inserted, questioning it from its didactics and the Literary Education. The results allow to deepening the epistemic crisis of the discipline and its pedagogical action, projecting lines of research regarding the professional development of teachers and the search for empirical data regarding the repositioning of literature in the classroom.

*Key words:* Textbook, Literary Didactics, Curricular *Eidos*, Learning Activities, Literary Education.

Recibido: 15 de septiembre de 2019  
Aceptado: 29 de octubre de 2019  
Declarado sin conflicto de interés

<sup>1</sup> Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. Centro de Estudios en Educación y Aprendizaje Basado en la Comunidad. Núcleo Prácticas Lectoras y Escritura Académica, Chile. ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0003-3223-6555>. [rsanchezl@ucsh.cl](mailto:rsanchezl@ucsh.cl)

## Introducción

Cuestionar y problematizar los discursos didácticos no implica sólo una revisión de cómo un área del saber es reproducida en el quehacer pedagógico, sino, además, escrutarlos en sus contextos culturales, sociales e ideológicos. De ahí que una mirada a la didáctica comporte un examen al panorama curricular y, por cierto, a los recursos propios del universo educativo. En ese sentido, tensionar la didáctica de la lengua y literatura dentro de la actual crisis epistémica del área (Espinoza, 2014), conlleva una mirada a sus dispositivos de enseñanza y aprendizaje, en este caso específico, una observación al libro de texto.

La inclusión del texto escolar como recurso se sustenta en la necesidad de transferencia y acceso equitativo al conocimiento; el problema es que, como señala Ochoa (1990), ese saber siempre es recortado y representa una visión ideologizada de la cultura. Así lo refrendan los aportes del Ier. Seminario Internacional de Textos de Estudio (SITE, 2006), en particular la propuesta de Garrido (2007), quien analiza las visiones racistas en los textos escolares de historia de 7° y 8° básico en Chile. De la misma manera, Pereira y González (2011) tensionan el contenido de los libros de Lenguaje y Comunicación desde una perspectiva multimodal, señalando que, en tanto discurso, jamás debe ser considerado como recurso didáctico al margen del análisis crítico. En esta perspectiva, Eyzaguirre y Fontaine (1997) plantean que los textos de estudio no sólo concretan el currículum, sino que, además, moldean una imagen de sujeto.

La experiencia del SITE (2006) permitió, en el año 2009, realizar el Primer Seminario Internacional de Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación, publicado en el 2010, por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). En este destaca la ponencia de Villasmil (2010) quien expone los conceptos de conocimiento e ideología en relación con la acción educativa, argumentando que el sistema forma diversas representaciones que se transforman en marco de referencia para la cultura, es decir, las ideologías posibilitan la clasificación, conceptualización y categorización del mundo que será transferido a la “curricularización” del saber.

Al revisar los requerimientos técnicos elaborados por el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE) y el Programa de Textos Escolares de la Unidad de Currículo y Evalua-

ción (UCE), puede verse en los libros de Lenguaje y Comunicación, el énfasis declarado para que favorezcan el logro de competencias comunicativas; instalando, fomentando y garantizando procesos lectores.

En relación con las obras literarias, los términos de referencia estipulan que el texto escolar deberá aproximar a los alumnos y alumnas a obras de diversos géneros (lírica, narrativa, drama, ensayo) representativas de la literatura chilena, latinoamericana y universal, cuyos temas se relacionen con la cotidianidad, lo fantástico y con los intereses o problemáticas de la edad de los estudiantes, para estimular en ellos el interés y el gusto por la lectura habitual de este tipo de obras (Oyarzún, 2009:228).

Pese a que la Política de Textos Escolares presentada por el MINEDUC (2008) señala una evaluación que considera aspectos de diseño, ortografía y tipografía, Oyarzún (2009) propone mirar con detenimiento dos criterios clave: cobertura y calidad. De este modo, se evalúa tanto el cumplimiento cabal de los propósitos del Marco Curricular vigente (o de la Base Curricular en tanto corresponda) como la calidad en cuanto al tratamiento teórico-conceptual y la robustez simbólica de las lecturas contenidas.

Este peso simbólico reviste una complejidad que debe ser apuntada, pues la valía cultural de las obras responde a un proceso de selección que siempre es subjetivo. Cobra relevancia, entonces, el cuestionamiento por la determinación que transita en los textos de estudio y sus dispositivos literarios, debido a que, como señalan Gvirtz y Palamidessi (2006), las sociedades se construyen desde normas, acciones y conocimientos que conforman su capital cultural, siendo estos textos los que acumulan, generan, conservan y reproducen un tipo específico de saber (y de hacer).

Justamente considerando ese saber recortado, en lo que sigue, se conceptualizará el libro de texto como objeto de estudio, a fin de analizar cómo la ficción es ofrecida, en su dimensión epistémica, desde los *eidós* curriculares (Grundy, 1998). En consecuencia, el objetivo general del trabajo es problematizar las actividades de aprendizaje que propone el texto de estudio de segundo año medio, respecto a las obras de intención literaria. De manera específica, el artículo pretende, en primer lugar, presentar una clasificación de las actividades de aprendizaje según su *eidós* (Grundy, 1998) y, en segundo lugar, desarrollar un análisis desde la tensión entre didáctica y educación literaria.

## Marco teórico

### ¿El texto escolar o el libro de texto?

Si se parte de la base que los textos de estudio son una condensación de la realidad sociocultural y que pueden ser analizados como productos de consumo, instrumentos pedagógicos, soportes curriculares o dispositivos ideológicos (Tosi, 2011) debe establecerse, entonces, una diferencia conceptual entre texto escolar y libro de texto: mientras el primero tiene funcionalidad pedagógica eventual y arbitraria, pudiendo no ser estrictamente su propósito fundante (enciclopedias, antologías, recetarios), el segundo es construido intencionadamente como recurso de enseñanza y aprendizaje, razón por la cual, su observación crítica debe ser fundada desde una lógica didáctico-curricular que posibilite un examen ideológico entre el correlato de su "creación de realidades" y las "realidades sociales" de los receptores-estudiantes (Ochoa, 1990).

### El discurso didáctico en Lengua y Literatura

Debido a que la didáctica es una acción orientada desde la enseñanza hacia el aprendizaje, puede asumirse su presencia en toda actividad que encierre un proceso de transmisión. Esta afirmación se vio cuestionada desde la década de los años 70 en el ámbito de Lengua y Literatura, por su didáctica específica, la cual instaló problemas epistémicos en el centro de la discusión sobre cómo mejorar la enseñanza disciplinar, comprendiendo los movimientos socioculturales y el cambio paradigmático que fueron sufriendo tanto la educación y su institucionalidad, como los estudios literarios y lingüísticos, sobre todo desde las propuestas de autores como Hymes (1975) con su enfoque comunicativo y el surgimiento posterior de la noción competencial en literatura (Mendoza, 1998).

Las propuestas implicaron asumir un contexto sociolingüístico en el cual los sujetos comunicantes se desarrollan e interactúan, construyendo el mundo a través de actos de habla y significaciones de sí mismos; interacción en la que, los discursos literarios, desde una lógica competencial, aportan al medio para ampliar las referencias y profundizar la construcción. Al respecto, Mansilla (2003) critica esta instrumentalización del discurso literario como subsidiario de un enfoque comunicativo y técnico del currículo, puesto que no implica (tal curricularización) pensarlo como agente de liberación y atenuante de distancias socioculturales. De esta manera, la emergencia de la didáctica de lengua y literatura (de aquí en adelante,

DLL), como un modelo inclusivo e integrador de saberes lingüísticos, literarios, pedagógicos, sociológicos y psicológicos, cuya función es intervenir los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la epistemología filológica (Martos, 1998) precisa una nueva delimitación: la especificidad de la didáctica literaria (de aquí en adelante, DL).

### Un discurso específico: La didáctica literaria

La DL surge en contexto de la DLL, sin embargo, pese a su vinculación inicial a modelos comunicativos, fue formando sus propios objetos de estudio, asociados a la investigación práctica sobre la relación entre currículo y literaridad, entre procesos de instrucción y ausencia de sistemas críticos propios de la disciplina (Alzate, 2000). De esta manera, la DL emerge desde un enfoque comunicativo, con aportes de la pragmática literaria, la lingüística del texto y la competencia comunicativa (Hymes, 1975), además de la implicación natural de constructos de teoría y crítica propios de la disciplina, incluyendo componentes provenientes de distintas dimensiones del diseño e implementación educativa (currículo, didáctica y metodologías), configurando, de esta manera, una disciplina globalizadora, tendiente a la interdisciplinariedad, en la cual, la finalidad es formar ciudadanos competentes, literariamente hablando, y en constante ejercicio de reflexividad desde los discursos ficcionales (Mendoza, 2008).

### La educación literaria

Este paradigma emergente se posiciona como una escisión de la didáctica literaria, respondiendo críticamente a la sobrevaloración de la lectura y devolviendo al hecho estético un componente cultural en el que ha de concebirse como agente de liberación (Mansilla, 2003) por medio de tres dimensiones: la lectura tendiente a la generación de placer, emocionalidad y problematización ética (Sanjuán, 2011), la escritura como vehículo de libertad (Frugoni, 2006) y la oralidad como sistema no tributario de la competencia comunicativa sino de la propia comprensión del mundo del sujeto, a través de la interacción como medio para la construcción de sentidos (Rueda y Sánchez, 2013). Más adelante, se profundizará el paradigma por medio del análisis de datos extraídos del libro de texto.

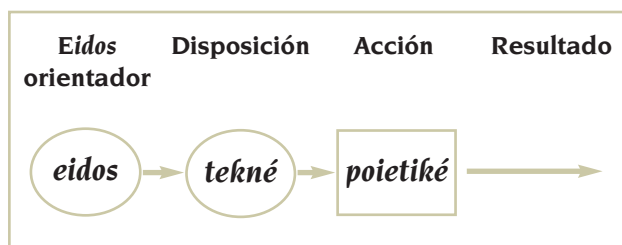
### El eidos curricular

Hasta aquí, se han revisado algunas nociones sobre didáctica (general y específica) sin circunscribirla a un discurso superior: el curricular. El currículo,

visto como un dispositivo nunca neutral (da Silva, 1999), es un sistema de relaciones entre sociedad y prácticas pedagógicas, que emerge como símbolo de cultura y representación del mundo que habita y pretende dibujar (Kemmis, 1998). Este discurso modela la identidad y los saberes de los sujetos atendiendo a una mirada (o varias en cruce) sobre la realidad, visión que, movida desde intereses, ideas primarias o *eidos* (Grundy, 1998), hereda y herencia una racionalidad para producir contenidos y relatos sociales. La noción de “interés” (Habermas, 1965, 1981, 1986) ha sido polarizada al campo curricular por Grundy (1998) para quien, en toda práctica pedagógica, las acciones responden a sentidos cuya finalidad está implícitamente (a veces explícitamente) declarada. De esta manera, propone tres formas de accionar el currículo a través del discurso didáctico: un interés técnico, otro práctico y uno crítico.

Según la autora, el interés técnico se sustenta en la pretensión de sobrevivencia y reproducción de la sociedad, por lo tanto, su orientación está dirigida hacia el control del sujeto y del medio, así como de los conocimientos y las formas de acceder a la representación de la verdad. Tal racionalidad, fundada en una visión empírico-analítica, busca homogenizar y determinar hipotéticamente la realidad; su homólogo curricular, estandariza el saber y controla las variables que determinan el proceso educativo, en función de intereses y motivaciones centralizadas en la institucionalidad (no en los sujetos).

Como se observa en el Esquema 1, una orientación técnica supone una idea previa al resultado, lo cual comporta un entrenamiento en técnicas y destrezas que permiten, por medio de la acción poética (entendida como actuar cognitivo) lograr una meta. Si se lleva al plano de la disciplina literaria, el esquema supone una serie de técnicas (didácticas) que movidas por ideas previas (objetivos de aprendizaje) propician resultados puestos en el contexto y no el sujeto.



**Esquema 1. Relaciones técnicas entre ideas y acciones**

Fuente: Grundy, 1998, p. 44. El esquema da cuenta de la relación entre ideas, acciones y resultados técnicos.

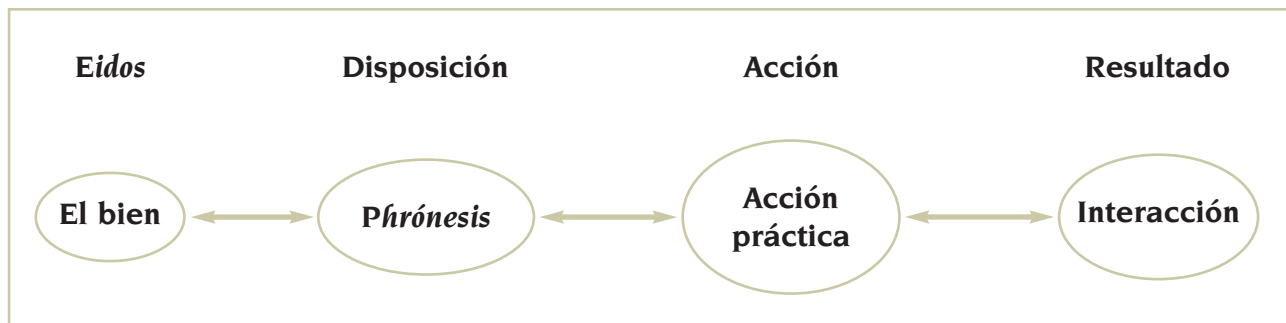
Al realizar el diálogo de este modelo con la teoría de la didáctica literaria, puede leerse el estadio anterior a su instalación en tanto paradigma: la mecanización secular del discurso estético y la finalidad teórico-historicista respecto de su enseñanza.

Por otro lado, como dijese Habermas (1981) el mundo de la vida está compuesto por los sujetos, su contexto cultural y la sociedad, por ello, su implicación en el circuito de relaciones comunicativas comporta ciertas tensiones con el medio; tales conflictos dejan al sujeto entre la situación controlada y la necesidad de construir nuevos significados. A partir de ello, la relación que establece Grundy (1998) con el discurso didáctico-curricular, se traduce a un interés compresivo, cuya principal pretensión es la elaboración de significaciones desde la interpretación de discursos textuales y sociales (Esquema 2).

La generación de saber subjetivo del cual da cuenta el segundo esquema, es el correlato de la didáctica literaria, en tanto su propuesta es el abandono de la hiperbolización teórica para dar paso a la interpretación del ejercicio lector. En este discurso didáctico el resultado no puede ser pre-establecido, sino, más bien, es producto de la negociación entre el mundo del lector y el mundo leído o textualizado, por ello, su *eidos* no es el control, sino el “bien” del sujeto que decodifica, pues la premisa latente es el enriquecimiento del hombre por medio de los símbolos, silogismo que, a fin de cuentas, es el enriquecimiento de la cultura.

En tercer término, Grundy (1998) posiciona la racionalidad crítica como un medio ya no de comprensión ni de control, sino, más bien, como una acción comunicativa-educacional tendiente al cambio, la emancipación y la liberación; dicho de otro modo, la subversión del sistema técnico socioeducativo se fundamenta, en este *eidos*, en sostener distancia ideológica y respuesta crítica a la institucionalidad, por medio de cambios estructurales que incrementan las posibilidades de elección individual y autorreflexión, renovando la idea de libertad desde la praxis.

De esta manera, un discurso didáctico emancipador propenderá a la liberación en múltiples dimensiones, sobre todo, en el de la conciencia, pues los individuos participantes del fenómeno educativo “llegarán a saber teóricamente y en términos de su propia existencia cuando las proporciones representen perspectivas deformadas del mundo (perspectivas que sirven a los intereses de dominación) y cuando representen regularidades invariantes de existencia”



**Esquema 2. Relaciones prácticas entre ideas y acciones**

Fuente: Grundy, 1998, p.94. El esquema da cuenta de la relación entre ideas, acciones y resultados comprensivos-interpretativos.

(Grundy, 1998:39). Ese conocimiento de la propia experiencia se da con base en la praxis, entendiéndola a partir de Freire (1972, referenciado en Grundy, 1998), como un estado dialéctico entre realidad, teoría y la realidad emancipada por medio del movimiento presupuesto en la liberación. Si se lleva lo anterior a la didáctica literaria, puede afirmarse un campo aún en emergencia; la finalidad no es entonces la comprensión del mundo, sino, la modificación de las representaciones, mediante la producción de conocimiento autónomo, reflexivo y creativo. Obsérvese el Esquema 3.

**Método**

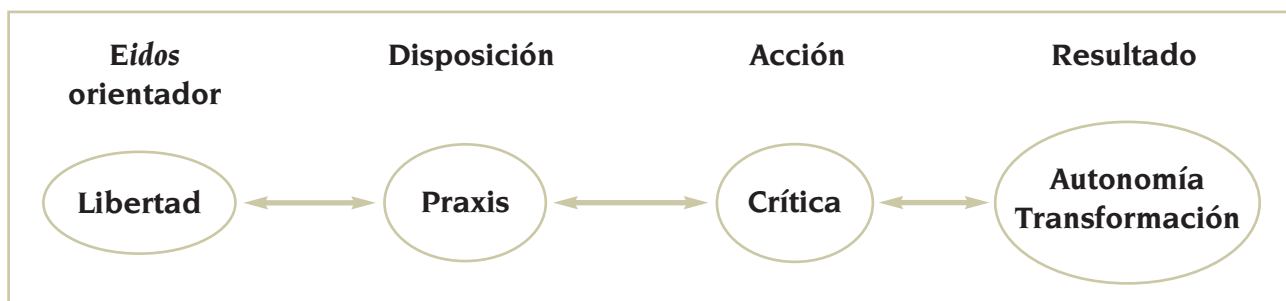
De acuerdo con el objetivo general del estudio, vinculado a problematizar las actividades de aprendizaje, deberá intencionarse la apertura del objeto desde un paradigma naturalista (Canales, 2006) que permita relevar la complejidad de los códigos del libro de texto.

Se ha escogido el recurso de segundo año medio como unidad debido a que es un nivel evaluado externamente en su comportamiento lector, lo cual supone un análisis de sus prácticas decodificadoras; además,

porque en él se experimenta la superposición de prescripciones y discursos curriculares (Espinoza, 2014), lo cual encierra un conflicto de miradas epistémicas sobre la fundamentación del hecho estético y de las finalidades de la asignatura en la escolaridad y, finalmente, porque es el nivel en el que se utiliza en mayor medida el texto lícitado (Mide UC, 2008 y el Centro de Micro datos de la Universidad de Chile, 2013).

Para la problematización específica, se ha seleccionado como técnica el análisis de contenido (Mayring, 2000), lo que implica definir una postura teórica, disciplinar y epistémica a fin de analizar una dimensión particular: las actividades de aprendizaje. Lo anterior, en este estudio, se traduce a la elección del eidos curricular (Grundy, 1998) y la educación literaria (Rueda y Sánchez, 2013) como constructos de observación crítica. De este modo, se han generado tres categorías centrales derivadas del marco conceptual para problematizar las actividades de aprendizaje que el texto de estudio propone con base en discursos de intención literaria, entendiendo su carácter ficcional como la posibilidad tautológica de guardar relación consigo mismos en cuanto mundo no referencial (Todorov, 1978).

a) Actividades técnicas: Serán así denominadas todas



**Esquema 3. Relaciones críticas entre ideas y acciones**

Fuente: Hernández, 2006, p. 64. El esquema da cuenta de la relación entre ideas, acciones y resultados críticos.

acciones de aprendizaje que pretendan controlar los saberes tecnificados de la disciplina literaria, es decir, aquellos conceptos que se procura perpetuar de manera objetiva y sin espacio a la problematización, por ejemplo: tipos de narrador, mundos y tiempos narrativos, recursos líricos, estructuras métricas, tipos de personaje, estructura dramática, entre otros.

- b) Actividades interpretativas-comprensivas: Serán así denominadas las actividades que propendan al ejercicio práctico de comprender e interpretar los textos por medio del análisis, hallando causalidades internas, estableciendo relaciones y fundamentando las respuestas que permitan hacer una comprensión profunda de los fenómenos textuales en relación con el mundo del lector, es decir, aquellas que estén orientadas a la interpretación y al juicio personal de contenidos (contexto) en interacción con contenidos (textos).
- c) Actividades críticas: Serán así denominadas todas acciones de aprendizaje que se orienten a generar cuestionamientos en los lectores-estudiantes y que les permita problematizar su propio mundo desde la lectura, promoviendo la reflexión y la acción por medio de la cual modifiquen sus representaciones en un ejercicio de praxis y liberación (Grundy, 1998).

### Análisis e interpretación

Con las categorías elaboradas a propósito del marco referencial y los objetivos del estudio, se clasificaron las actividades del libro de texto extrayendo un total de 640 acciones orientadas al aprendizaje y construidas con base en discursos literarios. La Tabla I muestra tres tipos de acciones didácticas (técnicas, interpretativo-comprensivas y críticas) las cuales se someten al análisis de *eidós*. Al revisar la clasificación, se aprecia que del total de actividades un 4.2% comporta acciones técnicas, lo cual, visto desde la didáctica literaria, implica la superación del paradigma estructuralista, historicista y tecnocrático, en que la

ficción es sólo un medio para el análisis formal de las obras, o un eslabón en la construcción de competencias comunicativas. Con lo anterior, y atendiendo al 89.2% de actividades comprensivas y al 6.6% de acciones críticas, se abre paso a una nueva problematización: el carácter centrípeto de la lectura (frente a los datos expuestos, es importante señalar que su carga porcentual debe concebirse como un medio para el análisis de datos cualitativos sin que ello implique una cuantificación del paradigma).

Según el texto de estudio (también según la base curricular de Lengua y Literatura), la lectura es una actividad reflexiva que permite el incremento léxico y de saberes, así como la participación ciudadana por medio de la cual puede construirse la cultura y la identidad. Sin embargo, el énfasis en técnicas y destrezas lectoras que favorecen el logro de objetivos prescriptivos, es decir, el logro de las ideas preestablecidas sobre la transversalidad del hecho lector, invitan a cuestionar el *eidós* orientador, pues si bien, su apariencia es comprensiva, late en su implicatura una necesidad de instalar, fortalecer y *entrenar* habilidades estandarizadas que favorezcan el control de la habilidad lectora, es decir, un *eidós* técnico cuyo resultado no es la interpretación del mundo, sino de la obra, *ergo*, una orientación centrípeta de lectura.

El concepto de destreza es crucial en la orientación técnica del currículo. La preparación para la enseñanza se considera como <<entrenamiento>> del profesor, de modo que el *currículo* de formación de profesores comprende el aprendizaje de un conjunto de <<métodos>> mediante los que se llevará a cabo la acción docente. (Grundy, 1998:56).

Lo comprensivo interpretativo aparece vinculado sólo a la comprensión interna de la obra, o sea, al análisis de contenido. Para ello se trabaja con preguntas previas a la lectura, durante y después de la lectura, pretendiendo agotar la comprensión con causalidades, descripciones, identificaciones, relaciones temáticas y problemáticas presentes en los textos, sin llevarlos a un plano mayor: la comprensión del propio fenómeno social ni del sujeto lector en su marco cultural.

**Tabla 1. Actividades basadas en textos de intención literaria presentes en texto del estudiante (Edición licitada 2014-15-16) de segundo año medio**

Actividades según orientación desde racionalidad curricular	Racionalidad técnica	Racionalidad interpretativa-comprensiva	Racionalidad crítica
Número total	27/640	571/640	42/640
Porcentaje total	4.2%	89.2%	6.6%

Fuente: Elaboración propia. Tabla construida con base en el análisis de actividades presentes en el texto de estudio.



En lo concerniente a actividades orientadas por una racionalidad crítica, se advierte la presencia de fenómenos de reescritura, investigación y valoraciones del propio mundo a partir de la lectura, por ejemplo, en la obra *Carolina* de Isidora Aguirre, se lee:

¿Cómo es reflejada la imagen de la mujer en la obra? ¿Qué aspectos crees que han cambiado en la actualidad? ¿Qué problemas sociales y culturales son representados por la pareja? ¿Cuáles de estos aún siguen existiendo? ¿Qué opinas al respecto? ¿Qué características debe tener una obra dramática para llegar a ser un espejo de la sociedad? ¿En qué aspectos nos aporta como lectores y espectadores? (*Libro de Lenguaje y Comunicación*, 2013, p. 175).

La diferencia entre las actividades y sus orientaciones, si bien pareciera ser una diferencia en cuanto al fenómeno de recepción, abre un conflicto epistemológico donde la crítica fundamental es el sentido literario. Entiéndase así: en esta didáctica de la literatura se propende a la competencia lecto-literaria, ello implica una destreza específica para la decodificación, por lo cual, esa mirada didáctica es una ideología de control.

*Las actividades didácticas del libro desde la óptica del paradigma emergente: la Educación literaria*

Una crítica posible a la *episteme* de la didáctica literaria que se visualiza en el libro de texto es la sobrevaloración al proceso lector en sí mismo, es decir, conceptualizar al estudiante como alguien que debe llegar a “ser” competente (lecto-literariamente hablando). Como se ha visto, toda vez que surge el concepto de “competencia” late un *eidos* de control que supone un producto entrenable con base en destrezas y habilidades; sin embargo, tales destrezas suponen una tecnificación del proceso que fragiliza al lector-estudiante y lo posiciona frente a un fenómeno hermenéutico básico: la comprensión de universos contenidos en los textos sin posibilitar la comprensión de los universos continentales (los contextos y la cultura), ergo: la didáctica de lectura centrípeta por sobre la creación centrífuga de significaciones. Concebir la lectura literaria, como el libro de texto la presenta, es decir, enunciándola como interpretativa-comprensiva, más, supeditándola al control técnico de la decodificación, implica el retorno a un sistema subsidiario y tributario, donde lo literario se mecaniza en función de lo lecto-comunicativo.

Si convenimos que la literatura es en sí misma un objeto de enseñanza y aprendizaje que comporta experiencias culturales, escriturales, identitarias, lectoras y expresivas, que no necesariamente han de ser vistas como medios para construir un sujeto lecto-literario competente, sino, como vehículo de placer y libertad, puede afirmarse, entonces, que la educación literaria, escindida de la didáctica de lectura ficcional o al menos de la curricularización literaria del sistema chileno, enfatiza en la interacción entre el lector (con su construcción cultural) y las obras, dando centralidad al aprendizaje autónomo, holístico, lejano a la hiperbolización del saber técnico-estético y focalizando tanto en prácticas lectoras frutivas como interpretativas y creadoras.

Basados en la clasificación de actividades y la problematización didáctica, puede colegirse que el problema de concebir la lectura de modo centrípeta no es sólo que se suprime su valor cultural, sino, además, que se alinea con una visión ideológica de control, donde la formación de los lectores-estudiantes se subordina al logro de destrezas y técnicas respecto al contenido de los textos, jamás al desarrollo del sujeto y su experiencia.

Los ajustes curriculares implementados a la fecha (primero y segundo años de enseñanza media), proponen un significado de literatura enmarcada dentro de un objetivo mayor: el enfoque comunicacional. Dentro de éste, el eje lectura se centra, en general, en potenciar habilidades imanentistas: identificación de ideas centrales, selección de palabras no conocidas, síntesis de contenidos, entre otras (Rueda y Sánchez, 2013:34).

Justamente el conflicto radica en la circunscripción de la literatura a un enfoque comunicativo, pues su rol es promover tal competencia comunicacional dejando de lado su peso específico. A diferencia de lo anterior, la educación literaria pretende generar en el estudiante una experiencia esencial: el reconocimiento del sujeto y su contexto, para ello, debe leerse como un medio “a través del cual los jóvenes signifiquen la realidad socio-cultural (vale decir, los distintos horizontes de representaciones simbólicas, creencias y mediaciones valóricas que tejen las relaciones humanas) y que, además, la interioricen como experiencia” (Rueda y Sánchez, 2013:38) Sin embargo, y como se viera, no existe tal fenómeno en tanto la comprensión por medio de las actividades se limita a la interpretación no de un continente (cultura), sino de un contenido (texto).

Cabe entonces retomar la pregunta formulada por

Mansilla (2003) sobre si es la literatura un objeto de enseñanza o si, al considerar su carga de subjetividad, heterogeneidad y plurisignificación, debe verse más bien como un fenómeno de aprendizaje creativo. Lo cierto es que la necesidad de aprender a interpretar y valorar las creaciones de signo estético forma parte del discurso curricular y que su ejecución, en caso del texto de estudio, está lejana a tal propósito y colinda, más bien, con ejercicios decodificadores.

Si vuelve a observarse el dato sobre el porcentaje de actividades orientadas desde la racionalidad crítica (6.6%) puede verse que en definitiva no existe en el texto de estudio, así como tampoco en la fundamentación que ofrece la didáctica específica, una intención de modificar la realidad y generar emancipación en el lector-estudiante, lo que permite argumentar sobre los vacíos de la disciplina y su enfoque didáctico-curricular. El síntoma de tecnificación enunciado corresponde a lo que sigue: existe un 89.2% de actividades que fueron clasificadas como interpretativas-comprensivas porque responden a las características de tal racionalidad, sin embargo, vistas desde su finalidad, poseen sintomatologías de técnicas, es decir, si bien conminan a la interpretación, lo hacen en función de universos estáticos, más que en función de la disquisición que el lector haga de su propio mundo. Esta premisa comporta una racionalidad técnica en la que el texto está subordinado al logro de estándares de lectura o de ideas previamente concebidas sobre lo que debe ser la interpretación textual, es decir, sobre un *eidos* (idea orientadora) que movido por una *tekné* (la disposición orientadora o técnica) generan la *poietiké* (acción). Puede, así las cosas, un estudiante tener un mundo cultural rico en experiencias, lo cual permitiría enriquecer su lectura (o viceversa), sin embargo, al reducirse sólo el proceso lector a la comprensión de un contenido se limita la posibilidad de enriquecer su continente; si el libro de texto no posibilita tal enriquecimiento, su acción supone ejecutar un programa orientado no al proceso hermenéutico, sino al producto lector, de tal manera que su 89.2% pudiere tornarse técnico si se observa desde la lógica del poder.

Así el interés técnico supone determinadas relaciones de poder en el medio de aprendizaje. En primer lugar, implica que el poder último se encuentra en quienes formulan los objetivos (es decir, quienes controlan el *eidos*), porque el *eidos* determina lo que debe suceder. (Grundy, 1998:52).

Si entonces este síntoma de tecnificación cobra sentido, la literatura en el libro de texto está informada desde una didáctica técnica en la que el control de

los objetivos de aprendizaje es vital y, en consecuencia, el trabajo desde el texto de estudio hacia la transversalidad lectora está centrada en las metas evaluadas estandarizadamente, pues, si el interés fuese el práctico o interpretativo, los juicios de verdad no pudieran ser elaborados por sujetos externos al mismo proceso de significación textual, ya que "los puntos de vista de terceros son útiles para la reflexión, pero, en último término, el interés práctico exige que los participantes sean los jueces de sus propias acciones" (Grundy, 1998:111).

De esta manera, tanto los vacíos como las deudas de una disciplina didáctica implican la curricularización de lo literario, un tipo de análisis y pensamiento sobre lo estético que, en definitiva, más que literatura, es tecnificación.

## Conclusiones

En relación con los objetivos planteados, puede concluirse que respecto a la clasificación de actividades de aprendizaje contenidas en el libro de texto, se apreció, de un total de 640 actividades, un 4.2% de acciones técnicas, un 6.6% de críticas y un 89.2% de actividades comprensivas. Estos datos, puestos en la dimensión de las categorías emergidas desde el marco conceptual, permiten asegurar que, casi la totalidad de las acciones didácticas propenden a la interpretación como ejercicio fundante, al diálogo como *episteme* y a la comprensión cultural por medio de la literatura. Sin embargo, dado el carácter cualitativo del trabajo, fue pertinente problematizar tales datos en función de un desafío mayor: analizar la ideología latente o implicada en las cifras.

De este modo, el segundo objetivo específico concerniente al análisis de las actividades desde dos paradigmas (didáctica literaria y educación literaria) permitió consignar que existe distancia epistemológica respecto a cómo conciben lo lecto-ficcional; por un lado, la lectura es valorada en función de un desarrollo competencial y, por otro, la decodificación es un vehículo de comprensión cultural en constante praxis con la modificación de esquemas de verdad.

A propósito de lo anterior y en función del objetivo general de trabajo, se problematizó la distancia epistémica del hecho lector, puntualmente, las diferencias posibles desprendidas del análisis didáctico-curricular de los *eidos* implicados en las actividades de aprendizaje, concluyendo que:

a) Las acciones didácticas presentes en el libro de texto son construcciones orientadas desde una racio-



nalidad (*eidos*) técnica, tendientes al control de la decodificación por sobre la producción de sentidos culturales.

- b) La lectura literaria y su didáctica implicada desde la prescripción curricular, se orientan al logro de estándares preestablecidos por el discurso de la "evaluación externa", generando un sistema de "códigos didácticos" sobre técnicas lectoras, metodologías, destrezas y habilidades que favorecen una comprensión centrípeta e intratextual, en desmedro de interpretaciones de continentes o reformulaciones dialécticas sobre la realidad.
- c) La didáctica literaria y su peso teórico, debe cuestionarse, a la luz del tratamiento curricular que se ha establecido, la necesidad de generar, como la emergente educación literaria propone, una renovación respecto al sentido de "enseñar" literatura, relativizando las prácticas centrípetas de lectura y movilizándose hacia el desarrollo del sujeto, no del objeto, instalando discursos de acción pedagógica orientados desde un *eidos* crítico que suponga: movimientos centrífugos de lectura-escritura, frucción, interacción oral entre poéticas de aula, talleres de creación y comprensión de lo cultural por medio de significaciones que emerjan desde el estudiante hacia la problematización del canon y su verdad.
- d) El discurso contenido tanto en la base curricular de Lenguaje y Comunicación como en la recién decretada Lengua y literatura, no se condice con el libro de texto en cuanto al tratamiento didáctico ni epistémico de la literatura, construyendo, con mecanismos de control, una serie de verdades "literarias" soportadas en prácticas de lectura estáticas, objetivos establecidos en función del contenido a evaluar (de las competencias a evaluar) y, lo que complejiza aún más su sentido, con identidades de estudiantes-receptores que se circunscriben a un canon y se distancian de la ficción como hecho histórico, socio-cultural, ético y liberador.

De esta manera, se colige una serie de desafíos que se abren a partir de lo planteado, generando líneas de trabajo posibles, relativas al desarrollo profesional docente en contexto de crisis epistémica sobre el tratamiento didáctico de la literatura; la renovación del canon propuesto en el libro de texto a través de investigaciones cuyo foco esté puesto en las necesidades y motivaciones de los estudiantes, acciones pedagógicas que den sustento empírico a la posibilidad de posicionar la escritura creativa en la escuela; y,

finalmente, revisiones documentales que permitan problematizar el *eidos* de la didáctica literaria en oposición al de la educación literaria y sus proposiciones sobre literatura y libertad.

## Referencias

- ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria (2000). Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: De la literatura como medio a la literatura como fin. *Revista Ciencias Humanas*, 23. Disponible en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev23/alzate.htm>
- CANALES, M. (2006). *Metodologías de investigación social, Introducción a oficios*. Santiago, Chile: LOM, ediciones.
- CENTRO DE MICRO DATOS (2008). *Encuesta sobre uso y calidad de textos escolares*. Universidad de Chile.
- CENTRO DE MICRO DATOS (2013). *Servicio de implementación de seguimiento al uso de textos escolares en uso durante el 2013. Resultados finales*. Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- FRUGONI, S. (2006). *Imaginación y escritura*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- ESPINOZA, O. (2014). *Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes*. Santiago de Chile: CEPPE.
- EYZAGUIRRE, B. y FONTAINE, L. (1997). *El futuro en riesgo: Nuestros textos escolares*. Santiago de Chile: CEPPE.
- GONZÁLEZ, G. y PEREIRA, F. (2007). Análisis descriptivo de textos escolares de Lenguaje y Comunicación, *Literatura y Lingüística*, 24, pp. 161-182.
- GRUNDY, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata, tercera Edición.
- GVIRTZ, S y PALAMIDESSI, M. (2006). *El ABC de la Tarea docente: Currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Ediciones.
- HABERMAS, J. (1965). *Conocimiento e interés*. Bogotá: Taurus Humanidades.
- HABERMAS, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Bogotá: Taurus Humanidades.
- HABERMAS, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- HYMES, D.H. (1972) On Communicative Competence. In: J.B. PRIDE and J. HOLMES (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293. (Part 2).
- KEMMINS, S. (1998). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata. Cap I., pp. 19-45.
- LIBRO DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (2014). Santiago, Chile: SM Ediciones.
- MAYRING, P (2000). Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 1(2). Available at: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm> [Date of access: Month Day, Year]
- MANSILLA, S. (2003). *La enseñanza de la literatura como práctica de liberación*. Santiago, Chile: Cuarto Propio.
- MARTOS, N. (1998). *Modelos y diseños de investigación en*

- didáctica de la Literatura*. España: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- MENDOZA FILLOLA, A. (coord.) (1998). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura-ICE de la Universidad de Barcelona-Horsori, Barcelona.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2008). *La Educación literaria: bases para la formación de la -competencia lecto-literaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2007). *Primer Seminario Internacional de Libros de Texto*, SITE, 2006. Santiago de Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). *Programa de estudio, Segundo año medio, Lenguaje y Comunicación*. Santiago: Gobierno de Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2008). *Equipo de Seguimiento a la Implementación Curricular Unidad de Currículum y Evaluación. Estudio sobre uso de textos escolares en enseñanza media*. Santiago: Gobierno de Chile.
- OCHOA, J. (1990). *Textos escolares, un saber recortado*. Santiago, Chile: Centro de investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE.
- OYARZÚN, L. (2009). Requerimientos técnicos y criterios de selección de textos escolares de Lenguaje y Comunicación: logros y desafíos. SITE, 2009. MINE-DUC, 2010.
- RUEDA, J. y SÁNCHEZ, J (2013). Educación literaria: Hacia una didáctica. *Foro Educativo*, 21, 2013. ISSN 0717-2710. pp. 31-49.
- SANJUÁN, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza.
- TADEU da SILVA, T (1999). *Documentos de identidad: una introducción a las teorías del currículum*. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.
- TODOROV, T. (1978). *Teoría de los formalistas rusos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. 3ª. Edición.
- TOSI, C. (2011). *El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Universidad del valle, *Lenguaje*, 2011, 39 (2). 469-500.