



REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa

E-ISSN: 1607-4041

redie@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California
México

López Bonilla, Guadalupe; Tinajero Villavicencio, Guadalupe; Pérez Fragoso, Carmen
Jóvenes, currículo y competencia literaria

REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 8, núm. 2, 2006, p. 0

Universidad Autónoma de Baja California

Ensenada, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15508209>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

López Bonilla, G., Tinajero, G. y Pérez Fragoso, C. (2006). Jóvenes, currículo y competencia literaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-bonilla.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 8, No. 2, 2006

Jóvenes, currículo y competencia literaria¹

Adolescents, curriculum and literary competence

Guadalupe López Bonilla (*)

bonilla@uabc.mx

Guadalupe Tinajero Villavicencio (*)

tinajero@uabc.mx

Carmen Pérez Fragoso (*)

cperez@uabc.mx

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Universidad Autónoma de Baja California

A. P. 453

C. P. 22830

Ensenada, Baja California, México

(Recibido: 14 de agosto de 2006; aceptado para su publicación: 14 de septiembre de 2006)

Resumen

En este trabajo describimos el acceso a textos literarios y analizamos las prácticas de literacidad en un contexto y dominio particulares: las clases de literatura en el bachillerato.

Partimos de una postura sociocultural para el estudio de los eventos y las prácticas de literacidad. En particular, nos apoyamos en los trabajos de la corriente de los *Nuevos estudios sobre literacidad*, para identificar los eventos y sus componentes, con el propósito de inferir las prácticas que le otorgan sentido a los eventos observados. El estudio se llevó a cabo en un Colegio de Bachilleres (COBACH), y en un bachillerato federal que ofrece dos programas diferentes: el Bachillerato General (BG), similar al del COBACH, y el Bachillerato Internacional (BI). Los resultados permiten inferir el tipo de lector y el nivel de competencia literaria que cada cultura escolar propicia.

Palabras clave: Bachillerato, cultura escrita, práctica de literacidad, competencia literaria, enseñanza de la literatura.

Abstract

In this paper we describe the access to literacy text and analyze the practices of literacy in a particular and context: The literature classes in the high school. We depart from a socio-cultural posture for the study of the events and literacy practices. We, particularly sustain from the articles of the *New studies of literacy* in order to identify the events and their components, having in mind of inferring the practices that give sense to the observed events. The study took place in a state high school (COBACH) and in a federal high school (that offers two different degrees: The general high school, similar to the one offered in COBACH, and the international high school). The results allow inferring the type of reader and the literacy competency level that each academic culture offers.

Key words: High school, literacy, literacy competence, literature teaching.

Introducción

Los estudios sobre lectura (Gee, 1996; Elkins y Luke, 1999; Moore, Bean, Birdyshaw y Rycik, 1999) señalan que, al situarse frente a la cultura escrita, los lectores adoptan diversos roles y negocian múltiples identidades de acuerdo con el contexto y la naturaleza de la interacción. Así, ante el papel primordial que ocupan los textos escritos en comunidades discursivas cada vez más complejas, los lectores deben hacer frente y transitar por nuevas prácticas de literacidad, acordes con las demandas de las nuevas tecnologías (Luke y Elkins, 2000; Gee, 2000).

La cultura escrita está presente en muchas de las actividades que los jóvenes realizan en la actualidad. Es un hecho que tienen ante sí la tarea de descifrar, interpretar y tomar una postura ante el torrente de mensajes que reciben por diversos medios (impresos, electrónicos), y en contextos distintos (el hogar, la escuela, el trabajo). No obstante, poco sabemos sobre lo que sucede en esta interacción continua y muchas veces silenciosa.

Sabemos, o al menos eso parecen indicar las evaluaciones internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), que en México la mayoría de los jóvenes de 15 años son capaces de decodificar un texto, no así de interpretarlo y, mucho menos, de situarse

críticamente frente a él: del total de la muestra evaluada por el PISA, sólo 4.5% se situó en el nivel 4, y únicamente 0.5% alcanzó el nivel 5, el más alto en la escala; cuando en otros países el porcentaje es considerablemente mayor: en Uruguay 11.2% se ubica en el nivel 4, y 5.3% en el 5; mientras que en Corea del Sur 30.8 se ubica en el nivel 4 y 12.2% en el 5 (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2004).

¿Qué papel cumple la escuela en este proceso? Si bien el estudio de la lengua es una parte integral del currículo de educación básica, no queda claro qué lugar ocupa la lectura y hasta qué punto se propicia la formación lectora de los estudiantes. Esta experiencia parece diluirse aún más en los años subsecuentes. Interesa, por tanto, explorar las prácticas de lectura y escritura en la etapa de educación formal en la que los estudiantes transitan de la adolescencia a la juventud en su camino hacia la vida adulta.

Con el objeto de contribuir en esta línea, en este trabajo describimos el acceso a textos escritos en un contexto y dominio particulares: las clases de literatura. Resulta pertinente abordar esta área, porque a pesar de ser la lectura una competencia transversal en todos los dominios curriculares, es en la clase de literatura donde cobra mayor relevancia y se vuelve un dominio específico.

Si las identidades individuales y de grupo se definen a través de una serie de acciones ejecutadas repetidamente por los participantes de una actividad en un contexto particular (Lewis, 2001), documentar lo que ocurre en la clase de literatura nos permite echar una mirada al tipo de lector que promueven las escuelas en México. El estudio forma parte de una investigación más amplia que documenta la disponibilidad y el acceso a textos escritos en las clases de lengua, literatura e historia en cinco bachilleratos públicos en el norte de México. En él por *disponibilidad* se entiende: “la presencia física de los materiales impresos”; mientras que *acceso* alude a “las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita” (Kalman, citado en Carrasco, 2006, p. 59). Al respecto, Kalman señala que el “acceso es una categoría analítica que permite identificar cómo en la interacción entre participantes, en los eventos comunicativos, se despliegan conocimientos, prácticas lectoras y escritoras, conceptualizaciones y usos” (Kalman, citado en Carrasco, 2006, p. 61).

Las preguntas que han guiado la investigación son las siguientes: ¿Qué textos leen los estudiantes en la clase de literatura en tres escenarios específicos (Colegio de Bachilleres, Bachillerato General y Bachillerato Internacional)? ¿Cómo acceden a los textos literarios los estudiantes en estos tres escenarios? En el artículo comentamos los hallazgos observados a lo largo de una actividad curricular.

Para el estudio de los eventos y las prácticas de literacidad partimos de una postura sociocultural. En particular, nos apoyamos en los trabajos de la corriente de los *Nuevos estudios sobre literacidad* (Street, 1984, 1995; Heath, 1983; Gee, 1992, 1996; Barton, 1994, Barton y Hamilton, 2000; Hamilton, 2000) para

identificar los eventos y sus componentes, con el propósito de inferir las prácticas que le otorgan sentido a los eventos observados. Bajo este enfoque, concebimos el espacio del aula como una cultura específica que proporciona un contexto en donde el discurso y las rutinas representan y definen las prácticas válidas para el grupo (Lewis, 2001). Así, a partir de la observación y el registro en video de la clase de Literatura I en tres contextos y dos planes de estudio diferentes, se identificaron los tipos de interacción dominantes en cada escenario para analizar cómo se construye la competencia literaria al interior de cada grupo. El estudio se llevó a cabo en un Colegio de Bachilleres (COBACH),² y en un bachillerato federal que ofrece dos programas diferentes: el Bachillerato General (BG), similar al del COBACH, y el Bachillerato Internacional (BI). Los resultados permiten inferir el tipo de lector y el nivel de competencia literaria que cada cultura escolar propicia.

Este trabajo se divide en tres partes. En el marco conceptual se dedica un primer apartado a exponer la diferencia entre los eventos y las prácticas de literacidad, basándonos en los *Nuevos estudios de literacidad*. En el segundo apartado se discute brevemente el papel que desempeña la formación literaria en el desarrollo de la competencia lectora. Por último, al haber observado dos propuestas curriculares diferentes, en el tercer apartado se aborda la dimensión curricular. De igual manera, en la sección de resultados se hace una breve descripción y comentario de los contenidos programáticos de Literatura I en los dos programas objeto de estudio; con especial atención en el tema al que pertenece la actividad observada, para señalar algunas fortalezas y debilidades de cada programa. Finalmente presentamos los hallazgos de las observaciones realizadas.

I. Marco conceptual

1.1. Eventos y prácticas de literacidad

Las investigaciones sobre lectura han hecho evidente que, en el contexto escolar, el éxito en la formación lectora no radica en el aprendizaje de un conjunto de habilidades, sino en el aprendizaje del uso adecuado del lenguaje (oral y escrito) en comunidades particulares, de las cuales la escuela es sólo una de ellas. En este sentido, los estudiantes perciben la complejidad de las tareas de lectura de acuerdo con ciertos ritos de ejecución establecidos al interior de la comunidad escolar y la orientación hacia lo que se considera culturalmente “correcto” (Greene y Ackerman, 1995).

Es evidente que ya no es suficiente abordar el estudio de los procesos de lectura y escritura sin atender los usos sociales que cada grupo o comunidad acepta como *culturalmente válido*. Esta perspectiva es parte de lo que James Gee (2000) califica como el “giro social” que han experimentado diversas disciplinas en los últimos años, y que, para el caso de las investigaciones sobre lectura, se han alejado del estudio de los aspectos cognitivos de adquisición más centrados en la ejecución individual, para analizar los aspectos sociales de interacción cultural y social (Street, 1995; Gee, 2000; Barton, Hamilton e Ivanič, 2000). Una de estas

propuestas es la corriente conocida como los *Nuevos estudios de literacidad*, en la cual sus representantes problematizan la noción de *práctica de literacidad*, al recuperar la dimensión social y cultural para incluir no sólo al evento en sí, sino las formas particulares de pensar sobre ese evento en los diversos contextos culturales (Street, 2003).³

Barton y Hamilton (2000) describen los eventos de literacidad como las actividades observables en las que la lectura y/o la escritura se desarrollan. Estas actividades siempre están insertas en contextos sociales y emergen de prácticas de literacidad que constituyen formas culturales para utilizar el lenguaje escrito. A diferencia de los eventos de literacidad, las prácticas no son enteramente observables, pues se dan también al interior de los individuos e incluyen valores, actitudes y creencias compartidas por grupos que representan identidades sociales particulares. En este sentido, “las prácticas cobran forma por las reglas sociales que regulan el uso y la distribución de los textos, y prescriben quiénes pueden producirlos y quiénes tienen acceso a ellos [traducción libre de las autoras]” (Barton y Hamilton, 2000, p. 8). Desde esta perspectiva, las prácticas de literacidad funcionan como una herramienta conceptual que permite estudiar los nexos entre los actos de lectura y escritura, y las estructuras sociales de donde surgen.

Hamilton (2000) distingue cuatro elementos básicos en los eventos de literacidad: a) los participantes, b) el contexto físico, c) los artefactos y d) las actividades. Mientras que las prácticas aluden a los elementos no visibles, tales como: los grupos sociales que producen y regulan los textos; el dominio en el cual se desarrolla el evento; las creencias, los valores, los conocimientos y los presupuestos de los sujetos; así como las rutinas que facilitan y regulan la actividad. La Tabla I, tomada de Hamilton, muestra las dos dimensiones de este proceso.

Tabla I. Elementos básicos de los eventos y las prácticas de literacidad

	Elementos visibles en los eventos de literacidad	Elementos constitutivos (no visibles) de las prácticas de literacidad
Participantes	Las personas que se pueden ver interactuando con los textos escritos.	Los participantes ocultos: otras personas o grupos de personas involucrados en las relaciones sociales de producir, interpretar, circular y regular los textos escritos.
Ambiente/contexto	Las circunstancias físicas inmediatas en las cuales se lleva a cabo la interacción.	El dominio de la práctica dentro del cual el evento se desarrolla y adquiere sentido y propósito social.
Artefactos	Las herramientas materiales y los accesorios involucrados en la interacción (incluidos los textos).	Todos los otros recursos que se integran a la práctica de la literacidad, incluidos los valores, entendimientos (sobrentendidos), formas de pensar y sentir, habilidades y conocimientos.
Actividades	Las acciones que ejecutan los participantes en el evento de literacidad.	Rutinas y trayectorias estructuradas que facilitan o regulan las acciones; las reglas de adecuación y elegibilidad: quién puede o no puede participar en actividades particulares.

Fuente: (Hamilton, 2000, p. 17, en inglés el original).

Así, para el caso de los eventos de literacidad observados en el aula interesa, además, del análisis de los elementos observables, identificar a los participantes ocultos y explorar el papel que éstos desempeñan en el evento. Un análisis de las prácticas, en el dominio que nos ocupa, debe tomar en cuenta, por ejemplo: el programa curricular y los contenidos programáticos; las decisiones tomadas al interior de la institución y al interior de la academia de maestros de literatura; las creencias, los valores, los conocimientos y las experiencias previas, tanto de docentes como de alumnos; los patrones de discurso e interacción en el aula, así como las rutinas que son validadas como desempeños adecuados al interior del grupo.

1.2. El discurso en el aula

Bakhtin (1986) y Lotman (1988) han hecho hincapié en la naturaleza dialógica del lenguaje; no obstante, todo lenguaje puede ser tratado tanto dialógica como monológicamente, o en términos de Lotman, como lenguaje unívoco. En el discurso en el aula, la recitación ha sido caracterizada como el procedimiento mediante el cual los alumnos repiten información aprendida de antemano sin oportunidad para la discusión o el desacuerdo (Nystrand, 1997). En los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuando los enunciados se tratan de manera unívoca, como en la recitación, el énfasis está puesto en la “transmisión precisa de información”; mientras que cuando se tratan dialógicamente, como en las discusiones, los enunciados/participaciones se utilizan como “dispositivos para pensar” (Nystrand, 1997, p. 9). En estos procesos lo que es particularmente

importante no es si el lenguaje puede ser inherentemente dialógico o unívoco, sino si los maestros tratan los textos, las participaciones de los estudiantes y sus propias intervenciones como “dispositivos para pensar” (Wertsch y Toma, 1990; citado por Nystrand, 1999).

1.3. La enseñanza de la literatura en el bachillerato

Estudios sobre la enseñanza de la literatura señalan que es en esta clase en donde el estudiante puede aprender a “leer los significados sociales, las reglas y estructuras, y las rutinas lingüísticas y cognitivas que hacen funcionar el mundo real de la lengua, [conocimiento que] se convierte en una opción disponible cuando el adolescente enfrenta nuevas situaciones [traducción libre de las autoras]” (Langer, 2001, p. 837). Nystrand (1997) comenta que al enfrentarse a los textos literarios, el estudiante aprende a leer y a responder a los matices del lenguaje y a los rasgos particulares del discurso literario. Otras investigaciones van más allá al afirmar que la formación lectora que adquieren los estudiantes de bachillerato en los cursos de lengua y literatura es determinante en la productividad económica y el comportamiento político en su vida adulta (Carbonaro y Gamoran, 2002).

Por otro lado, las teorías sobre la enseñanza de la literatura señalan que su estudio debe permitir a los estudiantes cuestionar el discurso que da forma a sus experiencias y, en última instancia, deben aprender a “resistir la ideología textual que promueve los supuestos culturales dominantes” (Lewis, 2001, p. 16). Así, en varios países la enseñanza de la literatura destaca por la importancia del lector como constructor de sentido, al amparo de las teorías recientes sobre la interacción entre el lector y el texto literario (Rosenblatt, 1978; Beach, 1993).

Por la naturaleza eminentemente polisémica del texto literario, el distanciamiento crítico que pueden experimentar los lectores al enfrentarse a él –postura que, por otro lado, pueden tomar ante cualquier tipo de texto–, permite explorar la gama de significados posibles y cuestionar por qué determinados lectores optan por uno u otro significado para construir interpretaciones particulares, validadas culturalmente por el entorno social. Ésta, sostienen algunos autores, debe ser una de las metas de la formación lectora que reciben los estudiantes, principalmente en los grados superiores. Es decir, en el salón de clase se deben promover actividades que permitan explorar los repertorios de lectura accesibles a determinados lectores (Green citado por Lankshear, 1997). Por ejemplo, actividades que permitan hacer vínculos intertextuales con temáticas similares (Hartman, 1994; Lankshear, 1997) o la deconstrucción de textos (Langer, 2001; Bean y Moni, 2003), pueden contribuir a que el estudiante aprenda a adoptar una postura crítica frente a lo que lee.

Por el contrario, organizar el currículo por períodos supone que, en el mejor de los casos, los estudiantes leen pasajes fragmentados, como si el acto de leer implicara descifrar entidades discretas. Esta postura presupone que “los lectores comprenden los textos en un vacío conceptual” (Beach, Appleman y Dorsey, 1994,

p. 696). Un currículo que incluye la lectura de múltiples textos con temáticas similares propicia una postura intertextual; así, de la misma manera que el discurso oral recurre a una polifonía de voces y experiencias, al leer, el lector reconoce ecos que resignifican y le otorgan sentido a lo leído.

A pesar de la relevancia que estas investigaciones le otorgan a la enseñanza de la literatura en el bachillerato, llama la atención que en México, a diferencia del currículo básico del bachillerato en otros países, la clase de literatura no aparece en los todos los planes y programas de estudio, como es el caso de los bachilleratos tecnológicos; y en el caso del bachillerato general, se enseña únicamente durante dos semestres (tercero y cuarto).

1.4. Currículo

Coll (1992) acierta al señalar que es mucho más difícil delimitar *qué es* el currículo, que precisar *qué se entiende* por él. En la revisión que Sacristán (1998) realiza del término encuentra que el currículo ha sido analizado desde ámbitos formalmente diferenciados: en relación con su función social, como proyecto o plan educativo, como campo práctico, como expresión formal y material de un proyecto y, por último, como actividad discursiva académica sobre el tema. Respecto a este último punto, el debate es amplio y ha conducido a una variedad de conclusiones que han permitido plantear una diferenciación entre el currículo formal o abierto y el currículo oculto (Giroux, 1992).

Si nos concretamos a señalar qué entendemos por él, podríamos decir que el currículo es el proyecto que dirige las actividades escolares, determina intenciones y suministra guías de acción adecuadas y útiles para los profesores, quienes son los responsables de su ejecución. Además, proporciona información sobre qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar (Coll, 1992). Para nosotros esta definición no implica suponer que el currículo es social y políticamente neutro; al contrario, consideramos que, al ser una concreción de intenciones, refleja una determinada concepción de la escuela, de su papel en la sociedad y del contexto socioeconómico en el que se propone como proyecto escolar. En este sentido, analizar los programas de estudio y sus componentes permite reconocer qué particularidades presentan tanto las intenciones como la organización y estructuración de los contenidos, y elaborar inferencias en relación a la formación que se procura en los estudiantes.

II. Metodología

Siguiendo la propuesta de Hamilton (2000), la metodología comprende dos aspectos: por un lado, realizamos las observaciones en tres escenarios diferentes con el fin de identificar los cuatro elementos básicos de los eventos de literacidad; por el otro, tomamos como base la propuesta curricular en cada caso observado para explorar algunos de los aspectos no visibles que dan sentido al evento y que, en buena medida, predeterminan las actividades observadas: los objetivos, los contenidos y las estrategias propuestas.

Realizamos observaciones en tres escenarios diferentes: COBACH, BG y BI. En todos los casos observamos de dos a tres *actividades curriculares* que, de acuerdo con Wells (1999), consisten en actividades relativamente autocontenidas y orientadas al logro de un propósito y que, a su vez, forman parte de una unidad curricular mayor. Los casos que se reportan fueron actividades curriculares que se desarrollaron a lo largo de una clase y que, para los dos contextos similares (COBACH y BG), cubrieron el mismo contenido curricular: *el cuento*.

Todas las observaciones fueron videograbadas y transcritas en su totalidad. En el momento de la observación, se llenó un registro de todos los eventos de literacidad observados en la clase, identificando los cuatro elementos básicos: participantes, circunstancias físicas, artefactos (materiales) y actividades.

Ya que en dos escenarios (COBACH y BG) la propuesta curricular es similar, se describe únicamente un programa y se contrasta con la propuesta del BI. En los dos casos se describe el programa en general y se analiza la congruencia de la unidad curricular a la que pertenece la actividad observada. Esto permitió valorar la congruencia entre los elementos que constituyen el programa: el propósito general, el objetivo de la asignatura, los objetivos temáticos, la organización de los contenidos, las estrategias sugeridas y la evaluación del aprendizaje (Coll, 1992).

III. Resultados

3.1. Literatura I: Bachillerato General

El plan de estudios del Bachillerato General (BG) está vigente desde 2004 y se compone de 31 asignaturas distribuidas a lo largo de seis semestres. En tercer semestre inicia la formación para el trabajo, que abarca cuatro semestres, y en el quinto y sexto se ofrece, además del tronco básico, formación propedéutica. La materia de Literatura pertenece al campo de conocimiento de Lenguaje y Comunicación y está integrada por Literatura I y II. La primera se ubica en el tercer semestre y la segunda en el cuarto. Como antecedente se encuentra la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I y II.

El programa de Literatura I consta de diferentes apartados: fundamentación, marco conceptual, objetivos (de la asignatura, de unidad y temáticos), contenidos por unidad, estrategia didáctica, estrategia de evaluación y bibliografía. La fundamentación del programa establece que los contenidos propuestos son formativos e informativos y procuran el desarrollo de habilidades para la apropiación de textos literarios. El documento marca que es posible, a través de las estrategias didácticas sugeridas, la consolidación de las siete líneas de orientación curricular del plan de estudios: 1) desarrollo de habilidades del pensamiento, 2) metodología, 3) valores, 4) educación ambiental, 5) democracia y derechos humanos, 6) calidad y 7) comunicación. La descripción de cada una está referida a ciertas particularidades de la asignatura y a las posibilidades de trabajo en el aula; por ejemplo, en la línea de *desarrollo de habilidades del*

pensamiento se especifica que éstas pueden lograrse “a través de la lectura analítica, crítica y valorativa de las obras literarias seleccionadas, así como la elaboración de productos propuestos” (Dirección General de Bachillerato [DGB], 2003, p. 3). Por otra parte, se establece que la *calidad* de la enseñanza es posible a través de:

La realización de sus lecturas, actividades, exposiciones e investigación y en la elaboración de sus evidencias que faciliten la evaluación formativa a través de la auto y coevaluación, pretendiendo alcanzar la excelencia como estudiante y posteriormente como individuo integrante de una sociedad (DGB, 2003, p. 3).

Se destinan 48 horas para cubrir la asignatura, y la estructuración del programa se realiza a través de tres unidades temáticas. A partir de un objetivo general por cada unidad se presentan, en primera instancia, los contenidos y, de ellos, se desglosan los objetivos temáticos. La estrategia didáctica propuesta está dividida en estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Por otra parte, la modalidad didáctica recomendada alude a las estrategias posibles (lectura guiada, trabajo cooperativo, consulta documental e investigación extraclase) en el manejo de los contenidos. En las estrategias de enseñanza se pone énfasis en el papel que puede desempeñar el docente respecto a los contenidos. En cambio, en las de aprendizaje, se anota el posible trabajo que puede desarrollar el alumno en relación con los contenidos. Las tres unidades temáticas son: textos narrativos breves, el cuento y la novela.

3.2. Valoración general

En el programa está implícito, por un lado, que la literatura se considera como un medio para el desarrollo de habilidades (“el programa tiene como eje principal la lectura, en torno a la cual se desarrollarán las habilidades de la lengua” DGB, 2003, p. 2) y, por el otro, para el disfrute y la recreación estética (“a través de las obras literarias universales se acercará a la riqueza de su lengua, costumbres, vivencias, giros coloquiales y a la grandeza del hábitat”, p. 4). En el caso del primer enfoque, las habilidades que se pretenden desarrollar son: la expresión oral, la auditiva, la lectora y la *redaccional*.

3.3. Congruencia entre los elementos del programa: Unidad II, el cuento

En el apartado de fundamentación del programa se especifica el enfoque con el que fue diseñado (constructivismo); no obstante, en el análisis de la congruencia entre los elementos sustanciales del programa no hay una clara evidencia de ello, además de que se advierten ciertas inconsistencias.

En la fundamentación se apunta como propósito general de la asignatura “la lectura, comentario e interpretación de textos que van desde los breves como la fábula, el mito, etc. hasta el cuento y la novela contemporáneos” (DGB, 2003, p. 4). Igualmente se marca que dicha lectura nutrirá “al estudiante de los haberes y sentires de las culturas que fueron y son directrices del pensamiento universal” (p.4). Desde este planteamiento, y de manera relacionada, se propone que la

lectura de obras y autores selectos lleven una secuencia cronológica sin caer en la historia de la literatura.

Por otra parte, se considera que la materia se trabaje en forma de taller, lo cual es coherente con lo que expresado en el enfoque pedagógico, mediante el cual se quiere formar a un sujeto participativo. El objetivo general de la asignatura vuelve a plantear el “desarrollo de las habilidades y actitudes comunicativas a través de las obras narrativas mediante la lectura placentera y analítica de los modelos seleccionados” (p. 7).

No obstante lo expresado en la fundamentación y en el propósito de la asignatura, los objetivos de las unidades se limitan a solicitar determinados productos o actitudes en relación con la literatura. En la Unidad I se solicita la redacción de reseñas, en la Unidad II la apreciación del cuento y en la Unidad III la valoración de la novela como un producto artístico-social. Las intenciones educativas, explícitas e implícitas en los enfoques señalados, se desdibujan tanto en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje como en la evaluación.

La Unidad II tiene como tema el cuento; el objetivo que se formula establece que el estudiante “apreciará el cuento como género narrativo breve, intenso y de valor artístico y social, a través de la lectura placentera y analítica de modelos universales que le permitan ampliar su visión del mundo que lo rodea, en ambientes de libertad y armonía” (p.8). Sin embargo, no se aprecia congruencia entre el objetivo de la unidad y el temático, ni entre éstos y las actividades de enseñanza/aprendizaje: en el objetivo temático se solicita la redacción de reseñas críticas de diversos cuentos; en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje se propone la lectura de un cuento con el fin de identificar sus elementos estructurales, el nivel retórico y la corriente literaria a la que pertenece, para realizar posteriormente una investigación por parte del alumno de los contextos de producción y recepción del cuento en cuestión. Por último se propone instruir y solicitar la elaboración de un cuento con el fin de integrar una antología. En las estrategias de evaluación se propone, entre otras, una prueba objetiva con “reactivos que cuestionen los elementos del cuento” (p. 19).

Estas actividades evidencian omisiones entre lo que se propone alcanzar como objetivo (la apreciación del discurso literario a través de la lectura analítica de textos representativos), y lo que se espera que realice el estudiante. La lectura de varios cuentos se reduce, en las estrategias, a la lectura de un cuento para identificar aspectos formales, conocimiento que será evaluado con una prueba objetiva. La interacción con el texto se sugiere a través del comentario que el maestro haga del cuento, ante lo cual el alumno deberá tomar notas, hacer una investigación documental y elaborar una reseña crítica. No se aclara lo que se entiende por reseña crítica ni se muestran los recursos que se le proporcionarán al estudiante para realizarla, ni con qué criterios será evaluada. No se especifica si se trata de la reseña del cuento analizado por el maestro en clase o si el alumno entrará en contacto con otros cuentos. Sobre todo, en ningún momento se concibe al estudiante como un lector activo capaz de entablar un diálogo con sus

pares, con el maestro y con los textos con el fin de opinar, discutir, y plantear puntos de vista sobre el texto leído.

Al final de la unidad temática, resulta sorprendente el enorme salto cualitativo al proponer como estrategia de enseñanza “instruir” sobre la elaboración de un cuento y solicitar la redacción de uno. No es congruente esta actividad con el objetivo de la unidad, ni hay evidencia de que se le proporcionen al alumno elementos suficientes para llevarla a cabo con éxito. En cuanto a la evaluación, es totalmente incongruente plantear una prueba objetiva en un dominio donde se espera que el estudiante desempeñe ciertas tareas.

Como dato adicional, debemos señalar que el programa amplio no es el que se les presenta a los estudiantes, y que el programa sintético consta solamente del objetivo de la asignatura y el listado de contenidos. Así, los estudiantes no tienen conocimiento de lo que pueden realizar y lo que está sugerido como forma de trabajo. El maestro es el que decide y reconstruye las dinámicas, las estrategias, los productos y la evaluación.

IV. Literatura I (BI)

El Bachillerato Internacional (BI) es un programa académico riguroso que se ofrece en cerca de 2000 escuelas distribuidas en 124 países. Sus metas incluyen el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico para estudiantes de diferentes culturas, contexto y grupos sociales (Nugent y Karnes, 2002). Aunque inicialmente fue concebido como una forma de ofrecer un currículo común para la comunidad internacional en tránsito, ha llamado la atención en varios países por su rigor académico, su programa curricular, sus altos estándares y el extenso proceso de evaluación a que son sometidos sus egresados. Los logros académicos de los estudiantes que cursan el BI han sido documentados en Estados Unidos, a través de estudios que analizan sus puntajes en los exámenes nacionales y su rendimiento en el nivel superior (Moydell, Bridges, Sánchez y Awad, 1991).

Este programa se ofrece en inglés, español y francés. Hasta hace poco tiempo, en México todas las escuelas que contaban con el BI eran privadas, a excepción de una federal pública ubicada en el norte del país. En la actualidad son 39 escuelas, de las cuales 36 son privadas y 3 son públicas.

Las diferentes áreas de estudio que componen el currículo pueden estudiarse simultáneamente, aunque hay dos niveles establecidos: medio y superior. De igual manera, se ha fijado un tope para la selección de materias. Éstas deben ser por lo menos tres y nunca más de cuatro en el nivel superior. Lo anterior implica que el estudiante debe organizar su tiempo de estudio, ya que el tiempo asignado para cada materia fluctúa entre 150 y 240 horas.

En total son seis los grupos de asignaturas que deben cursar los alumnos: Lengua A1 (literatura), Lengua A2 (lengua extranjera), Matemáticas, Ciencias

Experimentales, Individuos y Sociedades, y Artes y Electivas. Las tres primeras son siempre obligatorias, mientras que las tres últimas se adecuan a los recursos y las necesidades de cada institución; por ello, pueden ser cubiertas con un abanico de opciones. Para obtener el diploma, el alumno debe cumplir con tres requisitos adicionales: 1) aprobar el curso interdisciplinario de Teoría del Conocimiento, 2) desarrollar una monografía sobre un tema de su elección, y 3) participar en un programa denominado “Creatividad, acción y servicio”.

4.1. Valoración general

El programa de BI consta de: objetivos generales y específicos, programa (descripción detallada y resumen), requisitos y observaciones generales, y evaluación (resumen y detallada). Debe señalarse que los alumnos son evaluados externamente, por ello, se especifican los criterios para ese tipo de evaluación. El documento proporciona a los docentes del BI la guía para que ellos diseñen sus programas de trabajo. De esta manera, se recomienda crear “un curso equilibrado e interrelacionado” (Organización del Bachillerato Internacional [OBI], 1999, p. 20). En ese sentido, los docentes tienen la libertad de adaptar los contenidos según las necesidades de los estudiantes, siempre y cuando se respeten las orientaciones generales y se desarrollen los contenidos propuestos. El fin de esta libertad para adaptar los contenidos es que los alumnos sean capaces de demostrar, entre otras cosas, la habilidad de expresar ideas con claridad, el dominio del lenguaje apropiado para el estudio de la literatura, un conocimiento profundo de las obras específicas estudiadas, la habilidad para estructurar ideas y argumentos, y la capacidad para efectuar comentarios sobre lenguaje, contenido, estructura, significado y la importancia de los textos estudiados.

El programa establece una concepción particular del estudio de la literatura, ya que “ofrece enormes oportunidades para el pensamiento independiente, original, crítico y claro” (OBI, 1999, p. 4). Y se divide en cuatro partes:

- a) Literatura mundial (3 obras).
- b) Estudios detallados (4 obras).
- c) Grupo de obras (4 obras).
- d) Elección libre de la institución (4 obras).

Una obra es entendida como un solo texto, dos o más textos breves, o una selección de cuentos, poemas, ensayos o cartas. Es necesario señalar que las obras deben escogerse de una lista de obras prescritas, proporcionada por la OBI, y se aclaran los criterios de selección para las 15 obras requeridas en 5 rubros: autores, géneros literarios, período, lugar y lengua. Así, se establece que “un autor no puede escogerse más de una vez en una misma parte del programa, pero sí [...] en dos partes diferentes” (OBI, 1999, p. 14). Las obras deben cubrir al menos tres géneros literarios; representar por los menos dos o tres períodos; provenir de diferentes lugares (al menos dos) y, en cuanto a la lengua, tres deben ser traducción de las originales, mientras que el estudio detallado debe aplicarse a cuatro obras escritas en la lengua A1 en estudio, en este caso el español.

Criterios adicionales son la elección de obras que permitan a los estudiantes discutir, comparar y contrastar diferentes aspectos, tales como: el contenido, los temas, el estilo y la técnica, los enfoques de los autores. Así, a partir de la lectura y el análisis detallado de un conjunto de obras (15 en total al final del sexto semestre), se pretende lograr, entre otras cosas:

Promover la apreciación personal de la literatura [...], desarrollar la capacidad de expresión de los estudiantes [...], iniciarlos en el estudio de una variedad de textos representativos de distintos períodos, géneros, estilos y contextos [...], desarrollar la capacidad de llevar a cabo un análisis minucioso y detallado de un texto escrito (OBI, 1999, p. 6).

4.2. Congruencia interna entre los elementos del programa

En el programa se clarifica el tipo de trabajo que se espera desarrollar con los estudiantes. Los objetivos generales aluden al desarrollo de las capacidades de los alumnos; estipulan fines determinados: apreciación personal de la literatura, fomento de un interés duradero, estudio de una variedad de textos representativos y análisis minucioso y detallado de un texto escrito. Estos objetivos se constituyen como referentes concretos que atraviesan todas las unidades temáticas, lo cual le permite al docente trabajar las obras propuestas.

Un aspecto de suma importancia lo constituye la evaluación. Ésta consta de la evaluación externa (70%), a cargo de la OBI, y la evaluación interna (30%), proporcionada por el docente pero con moderación de la OBI. La primera se divide en dos pruebas escritas: prueba comentario y prueba redacción, las cuales representan casi 50% de la calificación global, y dos trabajos sobre literatura mundial escritos durante el curso (20%). La evaluación interna consta de dos actividades orales obligatorias. Esta circunstancia (evaluación externa) influye en la actividad del docente, en la medida que no son ellos quienes proporcionan la calificación del estudiante.

Es importante destacar que dada la orientación de las evaluaciones internas y externas, buena parte de las actividades escolares se orientan a ejercitar los desempeños evaluados externamente mediante pruebas escritas de desarrollo, como: reconocer los aspectos formales de los textos literarios y comentar sobre los efectos en el lector, identificar puntos de vista (visión del mundo) y adoptar una postura, argumentar sobre los aspectos formales e ideológicos del texto y hacer un comentario con cierto grado de especialización.

V. Eventos de literacidad observados

Realizamos observaciones en tres escenarios: la clase de literatura en un Colegio de Bachilleres (COBACH), un bachillerato general (BG) y un bachillerato internacional (BI). En todos los casos observamos la clase de Literatura I que se imparte a los alumnos de tercer semestre, cuyas edades oscilan entre los 15 y los 18 años. En los tres casos puede hablarse de una población de clase media

urbana, pero es de notar que la composición y el tamaño de los grupos varía: el grupo del COBACH estaba compuesto de 43 estudiantes, distribuidos en 25 mujeres y 18 hombres; el grupo del BG era de 48 estudiantes, de los cuales 27 eran mujeres y 21 hombres; y el grupo de BI era de 20 estudiantes, entre los cuales 14 eran mujeres y 7 hombres.

En dos casos el tema estudiado fue el género *cuento*. En el primer caso se ilustró con el comentario de un texto de Edgar Allan Poe; mientras que en el segundo se trataron dos cuentos: uno de Poe y otro de Rojas González. En el tercer escenario se comentó una novela como parte de las obras de literatura universal correspondientes a este nivel. La Tabla II muestra los eventos de literacidad dominantes en cada escenario:

Tabla II. Eventos dominantes en cada grupo

Eventos de literacidad/ Escenarios	Evento de literacidad dominante	Contexto físico	Textos/ materiales	Actividades/ Participantes
Escenario 1: COBACH	Reconstrucción en grupo de la anécdota de un cuento, a partir de la lectura del maestro.	Estudiantes sentados en seis filas, la maestra parada al frente	Cuento "Sin aliento" de Edgar Allan Poe (libro de texto). Apuntes.	La maestra reconstruye el relato preguntando a los alumnos de acuerdo con el orden en la lista de asistencia. Los alumnos responden con una o dos palabras.
Escenario 2: BG	Identificación de algunos aspectos formales y estructurales de un cuento; comentario de un cuento.	Estudiantes sentados en siete filas, la maestra parada al frente	"El gato negro" de Edgar Allan Poe (libro de texto). "La parábola del joven tuerto" de Fernando Rojas González. Apuntes.	La maestra pregunta sobre la estructura y temática del cuento: tema, planteamiento, nudo, clímax, desenlace, moraleja. Los alumnos responden (por lista) tratando de identificar cada uno de estos elementos. Identificar definiciones, parafrasear un texto, comentar tema.
Escenario 3: BI	Elaborar múltiples lecturas de una novela con cierto apoyo textual.	Estudiantes y maestro sentados en un solo círculo que ocupa todo el espacio del salón.	El Perfume de Patrick Suskind	Los estudiantes y el maestro discuten libremente sobre el texto.

5.1. Escenario 1

En el caso de la actividad observada, los estudiantes debían haber leído en casa un cuento de E. A. Poe, con la ayuda de una guía de preguntas proporcionada por

la maestra. La maestra inició la clase narrando el principio del cuento e intercalando algunas preguntas sueltas que dirigió a alumnos específicos de acuerdo con la lista de asistencia. De esta forma, la maestra fue reconstruyendo el relato, y la participación de los estudiantes consistió en enunciados breves (una o varias palabras), ya que las preguntas admitían una sola respuesta (p. ej. nombre del personaje principal, sucesos específicos, etc.). En todos los casos, los alumnos recibían puntos por su participación o los perdían si no sabían la respuesta por no haber leído el cuento.

La actividad duró 20 minutos, tras los cuales la maestra proporcionó algunos detalles de la biografía de Poe y comentó brevemente el argumento de otro cuento de este mismo autor. La actividad terminó con el dictado del temario para el examen de ese tema, el cual incluyó los siguientes subtemas: definición y características del cuento; origen y evolución del cuento; antecedentes del cuento latinoamericano del siglo XX, y biografías de algunos autores. La duración total de la clase fue de 45 minutos.

En esta actividad, representativa del tipo de interacción con textos literarios que pudimos observar a lo largo de tres actividades curriculares, llama la atención que un discurso eminentemente dialógico y polisémico, como el literario, se reduce a un recuento de información que puede ser “recitada”, en este caso, principalmente por la misma maestra; con pequeñas participaciones de los estudiantes, que se evalúan como *correctas* o *incorrectas*. Lo que queda claro es que, en este contexto, la competencia literaria se limita a recuperar, en el mejor de los casos, el significado literal del texto, entendido como un discurso unívoco y absoluto, a pesar de la riqueza y de la multiplicidad de lecturas e interpretaciones que el cuento permite.

Por otro lado, la tarea asignada para la evaluación del tema permite ver que esta pobre competencia literaria, definida como tal por las rutinas y *ritos de ejecución* observados, se complementa con la memorización de información factual sobre el género y el período estudiado (definiciones, fechas, datos), lo cual resulta congruente con la prueba objetiva que se solicita en el programa de la materia.

5.2. Escenario 2

En la clase observada en el segundo escenario los alumnos debían haber leído dos cuentos, uno de ellos de E. A. Poe. La maestra inició con el texto de Poe al preguntarle a un alumno, por lista de asistencia, acerca del tema del cuento leído. Su respuesta fue complementada con la participación de otra alumna y enseguida la maestra añadió nuevos comentarios. La reconstrucción del relato se dio a partir de las preguntas que la maestra formuló a los alumnos, sobre la estructura del texto: planteamiento, nudo, clímax y desenlace. Si bien la maestra evaluó como *aceptable* o *inaceptable* las participaciones de los alumnos, es de notar que en todas las preguntas se dirigió a los estudiantes con un “para usted...”, o “de acuerdo con usted...”, lo que implica una lectura particular y complementaria a otras posibles lecturas. Lo anterior permite inferir que, a pesar de que la maestra

fue en última instancia quien proporcionó la lectura “correcta” del texto, la manera de formular las preguntas permite inferir tres aspectos fundamentales de esta práctica: a) la naturaleza polisémica de los textos literarios, b) la lectura como un proceso de construcción desde un punto de vista particular, y c) el papel activo que juegan los lectores frente al texto.

En sus comentarios al texto, la maestra incorporó algunos datos de la biografía del autor, para tratar de encontrar paralelismos con la obra, y terminó preguntando sobre la moraleja del cuento. La respuesta que dio una alumna fue retomada y ampliada por la maestra. Todas las participaciones fueron tomadas en cuenta y contaron para la evaluación del tema estudiado. Esta actividad duró 18 minutos.

La segunda ronda de preguntas fue sobre el cuento de Francisco Rojas González. La maestra comenzó con varias preguntas sobre la biografía del autor y preguntó su definición de este género literario. Cuando una alumna leyó su respuesta, la maestra le pidió que parafraseara y explicara lo que entendía del texto leído; al no obtener respuesta, la maestra reformuló la pregunta parafraseando el texto y abordando aspectos específicos del tema. Varios alumnos respondieron y la maestra ilustró con ejemplos el concepto de cuento planteado por el autor. Después de nuevas preguntas sobre la vida y las ideas del autor, la maestra de nuevo preguntó sobre el tema y algunos sucesos del relato. Si bien hasta este momento las preguntas apuntaron más hacia los aspectos formales y el significado literal del texto, las preguntas siguientes cuestionaron la ideología del relato expresada en una visión particular del autor sobre la discriminación y la ignorancia de los personajes. Tanto las respuestas de los alumnos como los comentarios de la maestra ilustraron su participación con ejemplos de la vida cotidiana. La maestra formuló otras preguntas referentes a la identificación y el sentido de varias metáforas, y concluyó el comentario del texto ofreciendo su interpretación. Esta actividad duró 20 minutos.

En el contexto de esta clase, la competencia literaria se define como la identificación de algunos aspectos formales del texto, el conocimiento de ciertos datos importantes del autor y una incipiente capacidad para inferir significados e interpretar el texto. Sin embargo, por la manera como son planteadas las preguntas, la maestra deja en claro que el discurso literario puede ser leído desde diferentes perspectivas. Por otro lado, la ideología del texto se aborda, al menos superficialmente, en el comentario de la moraleja en el primer texto, y en el tratamiento de ciertos temas (el racismo), en el segundo. Vale la pena mencionar que, en el segundo caso, el comentario de la maestra con ejemplos extratextuales evidenció una ideología enmarcada en algunos supuestos de la cultura dominante sobre los temas del cuento.

5.3. Escenario 3

La clase inició con las preguntas de los estudiantes respecto a las características del ensayo con el que serían evaluados para ese período. Dicho ensayo consistía en una crítica y un comentario personal sobre la novela de Suskind, *El perfume*, y

sería un ejercicio de preparación para las evaluaciones externas. En sus preguntas, los alumnos ilustraron sus dudas con comentarios personales sobre la novela, para aclarar el tipo de participación que se esperaba en la evaluación escrita. Algunas intervenciones aludieron a los comentarios y las sugerencias que alumnos más avanzados del programa (5° semestre) les proporcionaron como parte de las rutinas del BI en esa institución. En sus respuestas, el maestro hizo hincapié en la necesidad de aportar una lectura personal con un argumento claro, respaldado con evidencia textual.

Estas preguntas fueron la base de la discusión que predominó en el transcurso de la clase, la cual no siguió una línea establecida de antemano. A diferencia de los dos escenarios anteriores, en esta clase predominó un tono informal (evidente en el tuteo) entre estudiantes y maestro, para interpelar y “competir” por el foro con participaciones muchas veces simultáneas. En este discurso, a pesar de que el maestro ofreció su interpretación parcial sobre los sucesos de la novela, las aportaciones de los estudiantes fueron validadas al interior de la cultura del aula como lecturas legítimas, complementarias y en ocasiones opuestas a las del maestro o sus mismos compañeros. De esta forma, se abordaron temas como la construcción de la identidad del personaje principal, sus motivaciones y su visión del mundo; se formularon inferencias y cuestionamientos sobre el desenlace de la obra, y se elaboró una reescritura de sucesos particulares con versiones diferentes a las del texto. En este caso puede hablarse de una discusión auténtica, ya que, aunque el maestro fue un participante activo en la construcción de las lecturas de la obra, fue evidente que el rumbo que tomó el discurso estuvo marcado por las intervenciones, comentarios y cuestionamientos de los estudiantes.

Por la naturaleza de los eventos observados, resulta claro que en el contexto del BI en esta institución, la competencia literaria es entendida como una interpelación individual y colectiva *sobre* y *hacia* el texto literario. Esto deviene en una postura que permite al estudiante inferir significados, construir una interpretación personal, comparar y defender su lectura ante sus pares y la autoridad del maestro y, en última instancia, reescribir el texto poniendo en evidencia los supuestos ideológicos en él expresados.

Vale la pena aclarar que estas prácticas, si bien pueden deberse, en parte, a las características del programa del BI (currículo, evaluaciones, horas de clase, número y tipo de estudiantes), a su vez, son producto de las rutinas que validan una lectura plural y colectiva de los textos literarios.

5.4. Prácticas de literacidad

La Tabla III destaca algunos aspectos importantes de las prácticas que parecen conferirle sentido a los eventos observados.

Tabla III. Aspectos importantes de las prácticas de literacidad

Prácticas de literacidad	Escenario 1	Escenario 2	Escenario 3
Participantes ocultos	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo del COBACH - Programa de la asignatura - Academias - Programa local - Selección de textos 	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo del BG. - Programa de la asignatura. - Academias. - Programa local. - Selección de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo del BI. - Programa de la asignatura. - Programa local. - Selección de textos.
Dominio de la práctica: Clase de Literatura I	<ul style="list-style-type: none"> - Unidad curricular: El cuento. - Actividad curricular: comentario de un cuento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Unidad curricular: El cuento. - Actividad curricular: comentario de dos cuentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Unidad curricular: Literatura mundial. - Actividad curricular: comentario de una obra prescrita.
Otros recursos que se integran a la práctica*	<ul style="list-style-type: none"> - Las creencias de los maestros y alumnos sobre la literatura, su enseñanza-aprendizaje, los textos. - Las expectativas y creencias de los maestros sobre los estudiantes y de éstos sobre los maestros. - Conocimientos que cada participante trae a la práctica y formas de pensar sobre el tema y la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las creencias de los maestros y alumnos sobre la literatura, su enseñanza-aprendizaje, los textos. - Las expectativas y creencias de los maestros sobre los estudiantes y de éstos sobre los maestros. - Conocimientos que cada participante trae a la práctica y formas de pensar sobre el tema y la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las creencias de los maestros y alumnos sobre la literatura, su enseñanza-aprendizaje, los textos. - Las expectativas y creencias de los maestros sobre los estudiantes y de éstos sobre los maestros. - Conocimientos que cada participante trae a la práctica y formas de pensar sobre el tema y la actividad.
Rutinas y procedimientos: quiénes pueden participar, interpretar, cuestionar, reescribir y generar conocimientos nuevos	<p>El maestro dirige y regula el discurso en el aula. La participación de los estudiantes es una actividad sancionada por la autoridad del maestro. El maestro recrea la anécdota del cuento, no hay lugar para la interpretación. El alumno deviene en lector pasivo, depositario de la reconstrucción del maestro</p>	<p>El maestro dirige y regula el discurso en el aula. La participación de los estudiantes es una actividad sancionada por la autoridad del maestro. Hay indicios de interpretación de los textos por parte del maestro. Se alude a varias lecturas posibles. El alumno depende de la interpretación ajena (del maestro)</p>	<p>El maestro y los alumnos se interpelan libremente. Cada quien argumenta desde una posible lectura del texto. Hay lugar para el desacuerdo. Algunos alumnos reescriben partes del texto.</p>
Postura que orienta los eventos observados	Qué debemos saber sobre los textos literarios.	Qué debemos aprender de los textos literarios.	Qué podemos hacer frente a los textos literarios.

* En dos trabajos anteriores hemos abordado en detalle aspectos tan importantes en las prácticas de literacidad como las creencias de los maestros a la luz de sus trayectorias e identidades (López Bonilla, en prensa); así como las creencias, conocimientos y percepciones de los estudiantes en torno a la literatura (López Bonilla y Rodríguez, 2006).

VI. Discusión

Los eventos observados en cada escenario permiten inferir ciertos aspectos particulares de las prácticas en las que se inscriben. En el primer escenario la pregunta que parece orientar las participaciones de la maestra y los alumnos es: ¿qué debemos saber del texto literario? La respuesta a esta pregunta, a partir de los eventos observados, alude a significados literales del texto literario: los nombres de los personajes, la secuencia de los eventos, el desenlace. Tanto la maestra, como los estudiantes, parecen entender el lenguaje literario como lenguaje unívoco. No hay evidencia de que, inclusive en este nivel, los estudiantes sean lectores autónomos. El acceso a los textos es restringido y limitado, y mediado por la autoridad del maestro.

En el segundo escenario parece imperar la interrogante: ¿qué debemos aprender de los textos literarios? En este caso las participaciones rescatan los aspectos formales del texto, el significado de ciertas figuras retóricas y la lectura entre líneas de algunos aspectos ideológicos. Los alumnos dependen de la guía autorizada de la maestra para realizar estas tareas. El acceso a los textos literarios indica una mayor apertura, pero es mediada por la autoridad y experiencia del maestro.

El último escenario se construye como un espacio para la negociación de múltiples lecturas (y lectores). Tanto maestro como estudiantes parecen responder a la pregunta: ¿qué puedo hacer frente al texto literario? En la negociación, todos los participantes se sitúan como fuentes válidas de conocimiento. El acceso al texto literario se da por diferentes vías, en las cuales el maestro es una más entre muchas.

VII. Conclusiones

Haber observado una misma actividad curricular (la interacción con textos representativos del género cuento) en dos contextos diferentes permite diferenciar la adaptación que hacen los maestros del currículo con sus matices e interpretaciones. Así, la cultura escolar observada en estos tres escenarios establece y construye competencias literarias dispares: en el primer caso, la lectura es entendida como el desciframiento superficial de un discurso unívoco, mediante el cual el estudiante deviene en lector pasivo y dependiente de la reconstrucción ajena, encarnada en la autoridad del maestro. Las fuentes válidas de conocimiento son principalmente el maestro y, en menor medida, el texto; las participaciones de los estudiantes funcionan como un control de lectura para evaluar la actividad. No es evidente la formación de lectores autónomos y mucho menos críticos. Sin embargo, estas actividades son en gran medida congruentes con las estrategias de enseñanza propuestas para esta unidad en el programa correspondiente.

En el segundo escenario la competencia literaria se construye en tres niveles: como la identificación de ciertos aspectos estructurales del relato, como la relación

entre vida y obra del autor, y como comentario de la ideología del texto a partir del tratamiento de temas específicos. A pesar de formular las preguntas aludiendo a lecturas particulares y de abordar aspectos importantes de los textos literarios, la estructura rígida del discurso, así como el tiempo destinado a cada texto no permitió profundizar en los aspectos comentados ni dio pie a participaciones más ricas por parte de los estudiantes, lo que privilegió la lectura de la maestra como la única interpretación válida. De nueva cuenta, saltan a la vista las limitaciones de contar con pocas horas-clase frente a grupos numerosos, así como abarcar superficialmente los contenidos propuestos en el programa.

La cultura escolar descrita en estos dos contextos dista mucho del tercer escenario. En éste son los estudiantes quienes estructuran mayormente el discurso en el aula, un discurso que proyecta, en cierta medida, la polifonía y dialogismo del texto literario. En este contexto, los estudiantes se construyen como lectores a partir de su capacidad de interpelarse unos a otros y al texto mismo, con lo cual se constituyen como una de las fuentes legítimas del conocimiento.

Vale la pena cuestionar si estos hallazgos son el resultado del enfoque prescriptivo que todavía parece predominar en la enseñanza de la literatura en México. De ser así, la experiencia de una práctica como la aquí descrita puede ofrecer varias pistas para incidir positivamente en la formación lectora de los estudiantes.

Referencias

- Bakhtin, M. (1986). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). Londres: Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M. e Ivanič, R. (2000). *Situated literacies. Reading and writing in context*. Nueva York: Routledge.
- Beach, R. (1993). *A teacher's introduction to reader-response theory*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Beach, R., Appleman, D., Dorsey, S. (1994). Adolescents' uses of intertextual links to understand literature. En R. Rudell, M. Rudell y H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 695-714). Newark, DE: International Reading Association.

Bean, T. y Moni, K. (2003). Developing students' critical literacy: Exploring identity construction in young adult fiction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46, 638-648.

Carbonaro, W. y Gamoran, A. (2002). The production of Achievement Inequality in high school English. *American Educational Research Journal*, 39, 801-827.

Dirección General de Bachillerato. (2003). *Programa de la asignatura: Literatura I*. México: Autor.

Carrasco, A. (2006). *Entre libros y estudiantes. Guía para promover el uso de las bibliotecas en el aula*. México: Consejo Puebla de Lectura, A. C.

Coll, C. (1992). *Psicología y currículo*. Barcelona: Paidós.

Elkins, J. y Luke, A. (1999). Redefining adolescent literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43, 212-215.

Gee, J. P. (1992). *The social mind: language, ideology, and social practice*. Nueva York: Bergin & Garvey.

Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. Nueva York : Falmer Press.

Gee, J. P. (2000). The New Literacy Studies: from 'socially situated' to the work of the social. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 180-196). Nueva York: Routledge.

Greene, S. y Ackerman, J. (1995). Expanding the constructivist metaphor: A rhetorical perspective on literacy research and practice. *Review of Educational Research*, 65, 383-420.

Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 16-34). Nueva York: Routledge.

Hartman, D. (1994). The intertextual links of readers using multiple passages: A postmodern/semiotic/cognitive view of meaning making. En R. Rudell, M. Rudell y H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 616-636). Newar, DE: International Reading Association.

Heath, S. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Langer, J. (2001). Beating the odds: Teaching middle and high school students to read and write well. *American Educational Research Journal*, 3, 837-880.

- Lankshear, C. (1997). *Changing literacies*. Buckingham: Open University Press.
- Lewis, C. (2001). *Literary practices as social acts. Power, status and cultural norms in the classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence, Erlbaum Associates.
- Lotman, J. (1988). Text within a text. *Soviet Psychology*, 26, 32-51.
- López Bonilla, G. (en prensa). Ser maestro en el bachillerato: creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas de literacidad. *Revista Perfiles Educativos*.
- López Bonilla, G y Rodríguez, M. (2006). La enseñanza de la literatura en la educación media superior: Una mirada al bachillerato internacional. *Revista Textos*, 43, 87-96.
- Luke, A. y Elkins, J. (2000). Re/mediating adolescent literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43, 396-398.
- Moore, D. W., Bean, T. W., Birdyshaw, D., y Rycik, J. A. (1999). Adolescent literacy: A position statement. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43, 97-12.
- Moydell, J., Bridges, J., Sánchez, K., y Awad, P. (1991). *Lamar High School: Instructional tracks and student achievement (1990/91)*. (Reporte no. XPT32390). Houston, TX: Houston Independent School District. (ERIC Document Reproduction Service No. ED337503).
- Nugent, S. y Karnes, F. (2002). The advanced placement program and the International Baccalaureate Programme: A history and update. *Gifted Child Today Magazine*, 25, 30-40.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Nueva York: Teachers College Press.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2004). *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. París: Autor.
- Organización del Bachillerato Internacional (1999). *Lengua AI*. Ginebra: Autor.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Nueva York: Longman Publishing.

Street, B. (2003). What's "new" in the New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5, 77-91.

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.

¹ Este artículo reporta resultados parciales de dos proyectos: *Cómo leen los jóvenes mexicanos: Estudio comparativo de la enseñanza de historia y de literatura en el bachillerato*, con clave SEP-2003-co2-45513, financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT); y *Formación de lectores críticos en dos modalidades de bachillerato*, con clave FOMIX-2003-01, financiado por el Fondo Mixto BC-CONACYT.

² (N. del E.) El Colegio de Bachilleres es un organismo descentralizado del Estado mexicano, creado por decreto presidencial del 26 de septiembre de 1973 y que ofrece estudios de educación media superior a nivel nacional, en modalidades escolarizada y abierta. (Para conocer más al respecto, consultar: <http://www.cbachilleres.edu.mx/>).

³ Al concebir el término *práctica de literacidad* en un nivel de mayor de abstracción que el evento mismo, Brian Street (1995) señala que el término implica tanto la actividad, como las conceptualizaciones de lectura y escritura alrededor de esa actividad. En este sentido, el concepto se distingue de un uso más restringido del término en el que se alude a *lo que se hace*, o pone en práctica.