

La necesidad de la educación literaria en LIJ en la formación inicial de maestras y maestros

Consol Aguilar Ródenas  | Universitat Jaume I (España)
aguilar@uji.es

Los informes sobre hábitos de lectura señalan que, a partir de segundo de la ESO, se produce una deserción de la lectura. La razón es que desde el sistema educativo no se ha conseguido una educación literaria que les incite, desde el placer, a continuar leyendo. Una parte de este mismo estudiantado será el que, posteriormente, se convertirá en estudiantado de la titulación de Maestro-a. La necesidad de una DLIJ que atienda a las evidencias que nos aporta la investigación es muy importante para conocer el estado de la cuestión y poder avanzar, es decir, debemos atender a los resultados de las investigaciones que en los últimos quince años nos indican, en el contexto de la universidad española, que cuando ingresan en la Universidad no son lectores/lectoras expertos. Igualmente importante es implementar una DLIJ que incluya aquellas teorías y prácticas que producen transformación en el estudiantado favoreciendo la educación literaria en su formación como maestras y maestros. La asignatura de LIJ puede convertirse en la palanca de transformación identitaria literaria del estudiantado, construida, como señala Duszynski (2016) desde su propia historia de lectora y lector.

Palabras clave: *Literatura Infantil y Juvenil, formación inicial del profesorado, lectura, educación literaria.*

The need for literary education in children's and juvenile literature in initial teacher training teachers

Reports on reading habits indicate that, from the second of the ESO, there is a drop in reading. The reason is that from the educational system a literary education has not been achieved that encourages them, from pleasure, to continue reading. A part of this same student will be the one that will later become a student of the Master-a degree. The need for a DLIJ that attends to the evidence provided by the investigation is very important to know the state of the matter and to be able to move forward, that is, we must attend to the results of the investigations that in the last fourteen years indicate us, in the context of the Spanish university, which when they enter the University are not expert readers. Equally important is to implement a children's and juvenile literature that includes those theories and practices that produce transformation in the student body, favoring literary education in their training as teachers. The children's and juvenile literatura subject can become the literary identity transformation lever of the student body, built, as Duszynski (2016) points out from his own reading and reading history.

Keywords: *children's and juvenile literature, initial teacher training teachers, reading, literary education.*

Recibido: 08/09/2019 | Aceptado: 29/04/2020

AGUILAR RÓDENAS, C. (2020). The need for literary education in children's and juvenile literature in initial teacher training teachers. *Lenguaje y textos*, 51, 29-40. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12315>

1. La necesidad de saber dónde estamos para poder transformar

Una parte importante de la identidad profesional de nuestro estudiantado de formación inicial de maestra-o en relación a la LIJ es su identidad lectora. Manuelle Duszynski incide en el proceso de transformación identitaria que afecta al estudiantado de formación inicial señalando la importancia de su propia identidad literaria, construida a través de su personal historia de lector-a, evidenciando que el estudiantado necesita espacios que les permitan conquistar su identidad lectora, construir como enseñantes su identidad literaria, porque en general tienen una autoimagen como lectores-as muy negativa, señalando en relación a la LIJ (Duszynski, 2016):

El texto de la literatura juvenil no se percibe como un tema estratégico que imparte pistas, sino como un conjunto simple de aprehender. ¿Cómo se explican estas dificultades de lectura? Parece que los futuros profesores no están bien preparados para responder a las obras literarias, que solo se contemplan como ajenas al campo literario, fuera de sus condiciones de producción y recepción. Por otro lado, en sus discursos, estas obras no aparecen como objetos legítimos para una lectura seria y construida. (p. 21)

Este investigador destaca (Duszynski, 2016):

Su experiencia escolar les impide ver la literatura juvenil como una herramienta para aprender a leer. La novedad que supone la valorización del lugar del lector en el texto altera sus referencias de identidad. [...] Los estudiantes que llegan a la capacitación inicial para obtener el primer grado se

encuentran en una encrucijada en la que son conscientes de tener que convertir los conocimientos adquiridos y especializados en una nueva asignatura de identidad. (pp. 24-26)

Es necesario conocer el estado de la cuestión en el contexto de la formación inicial de maestros y maestras, porque como remarca Gustavo Bombini (2005, p. 90) la práctica siempre se produce contextualizada en una institución, tiempo y espacio concretos y con unas personas en particular. Y como defiende Linda Darling-Hammond (2001, p. 297): «Para ser eficaces, los profesores han de atender a los alumnos donde están, no donde una guía curricular ideal imagina que deberían estar».

Para transformar la educación literaria del estudiantado de la titulación de Maestro-a que, a su vez, deberán formar en la escuela a su alumnado, debemos plantearnos cuales son las teorías sobre la lectura y sobre la educación literaria que legitiman académicamente los discursos oficiales y cuales quedan fuera. La necesidad de una DLIJ que atienda a las evidencias que nos aporta la investigación es muy importante para conocer el estado de la cuestión y poder avanzar. Está claro en relación a la LIJ que el estudiantado de formación inicial de maestra-o sin formación no podrá formar, pero además también debemos visibilizar que si el profesorado de DLIJ carece de formación no va a poder formar a los futuros maestros y maestras; como destaca Josep Ballester (2015, p. 148) la necesidad de formación en el profesorado que imparte LIJ es evidente e imprescindible.

2. La realidad contextualizada a partir de las evidencias científicas de las investigaciones realizadas desde 2005 hasta 2020

Teresa Colomer argumenta que en la formación inicial de maestras y maestros los programas se diseñan a partir de la idea de que el estudiantado, futuros-as mediadores, ya son lectoras y lectores expertos, destacando (Colomer, 2013, p. 38): “La formación en educación literaria y literatura infantil y juvenil de los futuros docentes se nutre, para ser realmente efectiva, de una experiencia lectora previa que dialogue con las actividades didácticas propuestas”. Subrayando que esto no parece ser así a partir de los datos de diversas investigaciones que lo ponen en entredicho, tanto a nivel de sus hábitos personales de lectura (Chartier, 2004; Larrañaga et al., 2008; Vélez y Rapetti, 2008; Granada, Puig Romero, s/f), como de sus saberes y capacidad de interpretación sobre los textos literarios (Silva Díaz, 2001a, 2001b; Duszynski, 2006; Díaz Armas, 2008) (Colomer, 2013, p. 38). En su investigación con más de trescientos estudiantes de Magisterio de la UAB lo evidencia mostrando, por ejemplo, que la diferencia entre la auto-percepción del estudiantado de su relación con la lectura y sus prácticas reales muestra una situación muy distinta y refleja una distorsión ligada al valor social de la lectura, al discurso oficial aprendido, que no correlaciona con su práctica cotidiana. Colomer propone dos líneas de actuación: privilegiar el encuentro íntimo y personal de las futuras maestras y maestros con las obras literarias y la necesidad de generar espacios de socialización y discusión a partir de esos encuentros.

Ya en 2005 Santiago Yubero y Elisa Larrañaga evidenciaban la relación del

abandono de la lectura en la ESO, e incluso antes, porque no se había llegado a disfrutar del placer de leer, argumentando (Larrañaga y Yubero, 2005):

No podemos separar las conductas lectoras del contexto social e ideológico que genera la necesidad, o no, de esas conductas. En nuestra sociedad por mucho que se trate de fomentar la lectura placentera, a la actividad lectora se le da importancia por su dimensión instrumental. El acto lector ha perdido significación social (Montes, 2000) a favor de la instrumentalidad. (p. 44)

Su investigación aporta una muestra de 1.011 estudiantes universitarios-as procedentes de cinco universidades, incluido estudiantado de Magisterio, que muestra en las respuestas la deseabilidad social y el autoengaño, puesto que más de la mitad de las personas participantes distorsiona su imagen para producir una impresión de sujeto lector cercana a la deseabilidad social para causar buena impresión, ligada al estereotipo de buen lector-a, resultando una información sesgada.

Según el informe de “Hábitos de lectura y compra de libros en España 2017” (Federación Gremio de Libreros de España, 2018), publicado en 2018, hasta los 14 años se mantiene la lectura como mínimo una vez al semestre, después hay una deserción de la lectura. Según los datos del Informe en la lectura de libros en tiempo libre, los menores de 10 a 14 años representan la franja de edad con mayor porcentaje de lectores frecuentes, 79,8%, bajando al 54,8% en los adolescentes de 15 a 18 años, pero también por encima del 47% de la población mayor de 18 años. Sin embargo luego hay una deserción de la lectura. Lo que apuntaban Larrañaga y Yubero se

mantiene cuando ha transcurrido más de una década. Teresa Colomer en relación a esta problemática apunta (2005):

Una de las principales dificultades para acceder a la literatura es considerarla como algo escolar que se abandona tan pronto como se sale del aula. En general, los docentes dedicamos muy poco tiempo a saber qué autoimagen como lectores tienen los alumnos y cómo les afectan las obras que leen. [...] La tradición educativa anglosajona difiere de la propia de los países mediterráneos y latinoamericanos en este punto. En aquellas aulas, las actividades sobre los textos se basan a menudo en la respuesta del lector, en lo que evoca la lectura y en la reflexión posterior que provoca. En cambio, en nuestro contexto educativo, se enseña en seguida a objetivar las respuestas y se oculta la subjetividad, marginando el enlace del texto con el mundo del lector. Este enfoque aséptico dificulta entender la clase de literatura como un ámbito dónde se cuestiona, dialoga y enriquece el mundo propio. (pp. 85-86)

Felipe Munita (2013), relacionando diversas investigaciones nacionales e internacionales sobre las creencias y saberes en torno a la educación literaria del estudiantado de formación inicial de profesorado (tanto lector como no lector) evidencia, nuevamente, que una parte muy importante de este estudiantado no tiene hábitos lectores consolidados y se limitan prácticamente a las lecturas obligatorias de la titulación. Munita en un estudio de caso sobre cuatro estudiantes (dos identificables como lectores fuertes y dos como débiles o no lectores) muestra que comparten el discurso oficial sobre la lectura y, además, su experiencia escolar caracterizada por el escaso trabajo sobre lo literario y la ausencia

de saberes específicos sobre la literatura (aún no habían cursado la formación en la materia), concluyendo que (Munita, 2013, p. 85): “ la identidad lectora de un profesor incide positivamente en su labor como mediador de lectura literaria”.

También Cristina Granado y María Puig (2014) con una muestra de 1051 estudiantes de Magisterio de tres universidades públicas coinciden con estudios anteriores sobre los hábitos lectores del estudiantado mostrando un perfil lector débil en relación con la lectura que, además, vuelve a hacer patente una coincidencia alarmante: los futuros maestros y maestras muestran su desafección por la lectura y hacen de ella un uso meramente instrumental. En su estudio incluyen resultados similares a los de otras investigaciones nacionales e internacionales (Applegate-Applegate, 2004; Gupta, 2004; Larrañaga, Yubero-Cerrillo, 2008; Munita, 2012; Granado, 2014) planteando una cuestión imprescindible: ¿se puede formar lectores cuando se mantiene una relación débil con la lectura? Nuevamente desde diversas evidencias aportadas por estudios ligados a esta problemática (McKool-Gespas, 2009; Morrison-Jacobs-Swinyard, 1999; Ruddell, 1995) plantean que existe una relación directa entre el perfil lector del profesor-a y las prácticas de educación lectora que ofrece a su estudiantado, porque traslada al aula sus propias prácticas lectoras que condicionaran su práctica docente. Desde su propia identidad lectora (que puede conceder valor a la lectura por si misma o no y, por tanto, reducirla a una actividad instrumental), es desde donde van a abordar su tarea de formar lectoras y lectores. Estas investigadoras aportan una necesidad importante (Granado y Puig, 2014):

quizá un primer paso clave para los propios formadores de docentes sea reflexionar crítica y conjuntamente sobre las experiencias lectoras que proponemos a nuestros estudiantes de maestro y la concepción de la lectura que les inculcamos o les reforzamos con ellas y diagnosticar qué necesidades, en relación a la lectura, plantea la formación de un docente como lector y como el formador de lectores que habrá de llegar a ser. (p. 108)

Su investigación muestra que además únicamente el 9,9% de las lecturas profesionales del estudiantado participante es de libre elección, es decir también su lectura está instrumentalizada.

José Dueñas, Rosa Taberero, Virginia Calvo y Elena Consejo (2014) a partir de 62 autobiografías lectoras de estudiantado de Magisterio vuelven a mostrar esa desafección, pero también relaciones relevantes entre algunos estilos de mediación lectora que han tenido los/las estudiantes y sus hábitos de lectura, concluyendo que únicamente 7 persisten como lectores-as de canon académico, siendo importante en este caso la mediación familiar; 12 se declaran no lectores-as y el resto son lectores-as de canon social, es decir ligadas a las promociones de mercado editoriales o los círculos de proximidad del lector-a, Y evidencian (Dueñas et al., 2014):

los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria, requieren antes que nada de experiencias de lectura gratificantes, que necesariamente, para que sean tales, han de ir acompañadas de procedimientos pertinentes de interpretación. [...]El corpus literario, como la ficción en general, ha de ser entendido por parte de los estudiantes como una propuesta explicativa del mundo que va más allá de una forma de ocio

o de entretenimiento. Y a nuestro juicio, la literatura infantil es sin duda susceptible de apelar de forma significativa al adulto, al estudiante universitario. (p. 39)

La investigación más reciente es la de Carmen Álvarez y Julián Pascual (2020) en la que analizan la situación actual a partir de una muestra de 73 profesores-as de diversas universidades españolas, de 17 autonomías, con diferentes planes de estudio, para conocer el estado de la formación inicial de maestros-as en lectura que corrobora todo lo expuesto hasta ahora a partir de las investigaciones precedentes sobre la falta de hábito lector de nuestro estudiantado; muestra la insuficiente preparación en LII por la escasez de horas de DLL en su currículum, no equitativas por ejemplo entre los planes de estudio de educación primaria y educación infantil dentro de la misma universidad. Entre las diversas alternativas plantean una reorganización de los planes de estudio y la ampliación de los créditos y, la necesaria formación del profesorado para poder acercarse a la trayectoria lectora de su estudiantado, evitando programas inadecuados para formar maestros-as e implementando nuevas prácticas realmente didácticas.

3. ¿Qué es lo que debemos transformar si defendemos una DLL crítica?

Carlos Lomas y Juan Mata (2014b) subrayan la necesidad de impulsar desde la formación literaria la voluntad y el placer de leer generando curiosidad y vínculos afectivos con los textos, y que como las aulas son el lugar en el que niños y niñas van a iniciar mayoritariamente su lectura:

Si la formación literaria no logra ese objetivo, resulta irrelevante o inútil [...] La realidad es que las prácticas escolares de formación de lectores de textos literarios adolecen de un exceso de formalismo y academicismo. Se abunda en la descripción y en la enumeración en perjuicio de la emoción y del significado. [...] En general, inhiben la lectura más que la alientan. [...] Antes de cualquier análisis formal debería estar la emoción. El proceso inverso conduce a la indiferencia o al rechazo. La dimensión emocional de la literatura es fundamental. [...] El objetivo de la formación de lectores de textos literarios no debe ser otro que el de aprender a leer mejor. No solo a leer más. Conocer debe ser un acicate para ir más lejos, no para ir más rápido[...] Un lector de textos literarios es, pues, alguien que considera que los textos literarios son importantes en la vida de los seres humanos; que lee con la voluntad de conocer algo del mundo, pero también de conocer algo de sí mismo; que busca en los textos ocasiones para pensar y también para pasar el tiempo; que determina por sí mismo la frecuencia, la intención y el modo de leer, que posee conocimientos sobre recursos retóricos, estructuras formales o convenciones literarias que le permiten reconocer y apreciar el valor de las obras literarias; que sabe que los textos literarios son productos sociales y, por tanto, tienen pleno sentido en el espacio público; que está capacitado para leer diversos tipos de textos, aunque no ejercite esas destrezas; que responde a los textos de muy distintas formas, desde el silencio hasta la escritura; que conoce, en fin, que ser lector de textos literarios no le otorga más prestigio, sino solo más agudeza para comprender y estimar los textos literarios.

En relación a la instrumentalización de la lectura José Antonio Caride y Hector Pose (2015) añaden que esta desafección por la lectura en el estudiantado es especialmente inquietante (Caride y Pose, 2015):

Un hecho preocupante, en el que confluyen dos circunstancias relevantes, pedagógica y socialmente: de un lado, que esto suceda en un ámbito académico que invoca el saber y sus enseñanzas, la reflexión y el debate argumentado de ideas; de otro, la naturaleza y alcance de los aprendizajes que promueven (o inhiben), [...] con quienes están llamados a ser, profesionalmente, los futuros mediadores educativos y socioculturales. (p. 56)

Caride y Pose inciden en la necesidad de una lectura unida a la ciudadanía y la conciencia crítica, de entender la lectura como práctica de libertad, de resistencia al poder, e inciden en la inquietud cívica y científica unida a la viabilidad de la mejora de la sociedad y, consecuentemente, del desafío que implica. Defienden el componente humanístico ligado al pensamiento crítico y que las prácticas lectoras y educadoras se fortalecen mutuamente, desde su formación académica y profesional, en la educación del estudiantado. Para ahondar en este quehacer pedagógico realizan una indagación reflexiva en torno a qué es leer en el mundo de hoy con 24 personas que trabajan en España y extraen conclusiones que aportan nuevos argumentos en relación al pseudolector-a, porque aunque alfabetizado-a (Caride y Pose, 2015):

no está en condiciones ni tiene la voluntad de leer. No poner límites a la sorpresa, al asombro o a la incredulidad, son condiciones exigidas por la lectura. De ahí que para algunos de los encuestados, la previsibilidad y los excesivos formalismos que caracterizan

nuestros sistemas educativos, choquen frontalmente con procesos orientados a dar un giro conceptual, epistemológico y antropológico a los significados que laten en la lectura del mundo hoy, poco dados a ser evaluados con las rúbricas de las manufacturas conocidas. Debemos renovar el diálogo pedagógico y didáctico con la lectura. (p. 74)

Rosa Taberero subraya otro aspecto muy importante en relación al estudiantado de la titulación de Maestra-o (2013, p. 49): "llegan a las aulas con una serie de ideas preconcebidas en lo que al discurso infantil se refiere que generan verdaderas dificultades a la hora de desarrollar, por ejemplo, criterios de selección del corpus". Y este es un gran problema, porque como destaca Mendoza (2012):

la amplitud cualitativa de la CL [competencia literaria] depende del conjunto y del tipo (selección-temática, por géneros, personajes, tópicos, etc., canon escolar, canon personal...) de obras leídas, de las que depende su experiencia lectora. [...] el canon (aquí entendido como corpus o selección curricular) y la competencia lecto-literaria son dos referentes que se unen precisamente mediante la actividad y la experiencia lectoras. (pp. 36-37)

Taberero también aporta que desde las investigaciones sobre historias de vida, que han profundizado en las creencias del estudiantado de formación inicial de maestro (Taberero, 2013):

obtienen resultados ya intuidos en la práctica: el corpus de literatura infantil es de lectura fácil y rápida y no debe prestarse a la experimentación formal o temática, y el álbum no es propio del canon escolar (Duszinsky, 2006, citado por Munita, 2013). (p. 49)

Los resultados, además, muestran que los comentarios del estudiantado se basan en un criterio pedagógico, olvidando los artísticos y literarios. Felipe Munita en relación a los procesos de selección de lecturas aporta que (2018):

Wollman-Bonille (1998) analizó las objeciones que los docentes suelen hacer a los libros infantiles y juveniles cuando consideran que no son adecuados para llevarlos al aula. La autora encontró que había muchos libros (entre los que se cuentan álbumes y novelas que han sido merecedores de importantes premios y distinciones) que se rechazan porque se piensa que contienen temas, situaciones o problemáticas sociales muy complejas para los niños, o que no representan adecuadamente los valores sociales dominantes (en especial los valores tradicionales. (p. 109)

4. El derecho a la lectura va unido a otras prácticas, desde otras teorías

No se puede formar en LIJ si el profesorado no dispone de esa formación literaria. Y como destaca Mariasun Landa (2016):

A menudo, lo que los adultos mediadores consideran literatura del gusto de los niños, niñas o jóvenes es casi siempre fácil. Adjetivo peligroso, a mi parecer. Aplicado a la literatura, se acerca demasiado a la simplonería, al lenguaje descuidado, a la temática estereotipada, y a la falta de originalidad o de transgresión. Una literatura insípida. [...] Vivimos tiempos en que todo tiene que ser... pues eso, fácil. Nada que suponga gran esfuerzo, detenimiento, complejidad. Rechazo de lo inquietante, de la experimentación, del riesgo. También de la paciencia, del sosiego, del silencio entendido como una búsqueda

íntima de algo que nos ayude a comprendernos, a crecer, a ser más. En otras palabras: negación del desafío y exigencia que suponen la adquisición de una competencia literaria. Facilidad no solo a la hora de leer (lectores predeterminados y domesticados) sino también a la hora de escribir (autores apresurados y mercantilizados). ¿Resultado? Unas obras de usar y tirar, como los Kleenex. (p.101)

Porque es la calidad literaria la que marca este acercamiento. Jesús Díaz Armas (2008) a partir de los datos recogidos durante dos cursos con estudiantado de Magisterio que, con raras excepciones, no tenía formación previa en LIJ, aporta datos relevantes como el rechazo de la fantasía frente al realismo que, además, afectan a la ilustración, que pueden llegar a rechazar si, según su opinión, la estética no es la adecuada para los niños y las niñas. También el rechazo a determinado léxico, porque opinan que un niño-a no lo puede comprender. Estos prejuicios llevan a cuestionar también los valores implícitos a explícitos, del texto literario. Nuevamente la formación en LIJ aparece como una necesidad incuestionable en la formación de maestras y maestros.

Teniendo claro el contexto en el que nos ubicamos, la DLIJ, es necesario distinguir la formación lectora de la educación literaria. En relación a la lectura Gustavo Bombini destaca su valor como política educativa argumentando (2008):

Salvo que decidiéramos asumir, deliberadamente una posición etnocentrista, donde nuestros modos de leer y escribir fueran pensados como modélicos, se hace necesario profundizar desde las teorías de la lectura y la escritura en el conocimiento de los

modos por los que ciertos bienes culturales se incorporan a la cotidianidad de la vida de la gente tanto en eventos de enseñanza formal y no formal como e situaciones ocasionales de la vida cotidiana. (p. 28)

Y en este sentido recupera el concepto de apropiación, entendida como una forma de construcción conflictiva del sentido del texto, destacando en su construcción por parte de los lectores-as como sujetos activos (Bombini, 2008):

Apropiación también significa modos en que la sociedad propone procesos que “jerarquizan, consagran o desacreditan” los bienes culturales. A partir de este concepto, siguiendo a Rockwell, se descartan las concepciones unidimensionales de la lectura y se recuperan las múltiples dimensiones históricas, institucionales, culturales y subjetivas que se ponen en juego en la práctica de la lectura. Los significados de la lectura superando la más reduccionista ida de comprensión- se juegan en la apropiación social, histórica e individual que los lectores hacen de los textos, apropiación que incluye y a la vez trasciende los modos de leer propios de la escuela. Los incluye, en tanto que el modo de leer hegemónico de la escuela supone una marca que atraviesa la experiencia socia de las personas y los trasciende en tanto los lectores recuperan significados de sus habitus culturales, de sus experiencias más privadas, de los usos más coyunturales de esos textos. [...] Esta mirada sobre la lectura comprendida como una necesidad de indagar en los modos en que esa diversidad se manifiesta. (pp. 28-29)

Bombini señala muy claramente las prácticas que dificultan que alguien sea un buen lector-a literario (2014, p. 45):

Aquellas que parten de una representación negativa del sujeto lector, que refuerzan de un modo más o menos consciente cierto elitismo en el modo de imaginar la relación de los lectores con la literatura. También las condiciones de exclusión socioeconómica, étnica, idiomática y pedagógica que desde alguna esfera de poder (y desde sus prácticas) pudiéramos estar propiciando. (p. 45)

Estas prácticas de menosprecio cultural y maltrato al no lector-a también han sido evidenciadas por Argüelles (2003). Juan Domingo Argüelles destaca en el ámbito educativo frecuentemente que la lectura se vive de manera ajena a la vida (2009):

las clases de literatura oprimen el espíritu de los adolescentes y los jóvenes, hasta que lo hacen reventar.[...] El miedo a la lectura es algo que se pasea por las aulas [...] La tan llevada y traída pedagogía de la lectura se reduce a técnicas, estrategias y mecanismos que dejan fuera lo más importante: la sensibilidad inteligente y la inteligencia emocional.[...] Lo que la escuela le da al estudiante, en materia literaria, no es una experiencia vital, sino una información muerta y despersonalizada. (pp. 137-139)

Y Nuccio Ordine argumenta que se implementa una política escolar perversa en la que lo último que parece importar en literatura son los textos (2013):

Los estudiantes pasan largos años en las aulas de un instituto o de un centro universitario sin leer nunca íntegros los grandes textos fundacionales de la cultura occidental. Se nutren sobre todo de sinopsis, antologías, manuales, guías, resúmenes, instrumentos exegéticos y didácticos de todo tipo. En vez de sumergirse directamente en la lectura

[...] que les robaría demasiado tiempo y les exigiría esfuerzos hermenéuticos y lingüísticos excesivos- se les anima a valerse de atajos, representados por los numerosos florilegios que han invadido el mercado editorial. Se trata de una política escolar perversa que ha terminado por condicionar de manera irreversible también las elecciones programáticas de los editores. [...] Difícilmente la pasión por la filosofía o por la poesía, por la historia del arte o por la música, podrá brotar de la lectura de los materiales didácticos que, siendo en principio simples apoyos, acaban por sustituir definitivamente a la obras de las que hablan: los textos, en definitiva, se convierten en puros pre-textos. (pp. 96-98)

Cristina Aliagas, Josep M. Castellà y Daniel Cassany ya advertían en el 2009 de la necesidad de incluir en la investigación sobre los estudios de formación lectora el problema del conflicto de representaciones lectoras, es decir el caso de la historia lectora de aquel alumnado que no lee para la escuela pero que fuera del sistema educativo tiene “una vida lectora activa y variada, pero de textos que en el canon literario no se reconocen como legítimos” (Aliagas et. al., 2009, p. 98), los aletrados-as, personas que están en disposición de leer pero optan por no hacerlo. Desde los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) consideran ligadas a las prácticas lectoras, las identidades lectoras, ser lector-a significa adoptar un rol social, y dentro de las estructuras sociales de poder distinguen las prácticas letradas dominantes (es decir las actividades de lectura y escritura legitimadas desde un uso apropiado del lenguaje) y las prácticas vernáculas (aprendidas informalmente, híbridas por sus características textuales, autogeneradas

y con un uso del lenguaje no necesariamente estandarizado). El aprendizaje lector desde los NEL se concibe como un fenómeno socialmente construido. Destacando (Aliagas et al., 2009):

Las prácticas letradas constituyen una interacción social y, en este sentido, están conectadas con formas concretas de interactuar, crear, valorar y sentir. A esta dimensión subjetiva y emotiva la denominan identidad lectora". [...]Las identidades lectoras surgen de la interacción social y son el resultado de la historia personal de cada individuo y de la interacción con personas, instituciones y prácticas. En la construcción de las identidades lectoras, pues, actúan tres estructuras: la cognitiva, la emocional y la social. (p. 99)

Este posicionamiento es muy importante porque evidencian que, desde las prácticas lectoras vernáculas, distintas de las dominantes en el sistema escolar, también se gesta cultura porque para este alumnado la práctica lectora tiene dos significados distintos: leer para la vida o leer para la escuela, que aunque no lean literatura ni en la escuela ni fuera de ella sí que leen textos alejados del canon literario y del modelo educacional establecido que les motivan al estar vinculados con su contexto vital, argumentando (Aliagas et al., 2009):

el proceso de democratización de la lectura se ha producido en paralelo al crecimiento exponencial de nuevos contextos y prácticas letradas que están cambiando las formas de usar los textos, de pensar la lectura y de adoptar identidades letradas.[...] consideramos que es una urgencia expandir nuestra mirada sobre lo que significa ser letrado hoy en día, con la finalidad de ampliar los marcos conceptuales que tradicionalmente se han

centrado en el fracaso lector y escolar como si fuera un problema uniforme, abordable en términos cuantitativos o administrativos. (p. 111)

Todas ellas situaciones y acciones reconocibles por el estudiantado en su experiencia escolar. Pero también señala Bombini las prácticas escolares que contribuyen a la formación del lector-a de textos literarios (Lomas y Mata, 2014a, p. 45): "Poner la literatura a disposición del lector (en sentido material y en sentido simbólico) es tarea de la escuela y de las políticas culturales. La literatura como derecho exige una tarea constante de revisión de las estrategias y tácticas para su mediación".

Debemos vindicar el reconocimiento científico de la LIJ como literatura de calidad porque ya es una evidencia en la investigación disciplinar. Como señala Mendoza (2005) las obras de LIJ:

por sí mismas son la base de la educación literaria y sirven para introducir al lector en la apreciación de los propios valores, su funcionalidad lúdica y estética de la literatura y su primigenia funcionalidad para formar al individuo como lector. (p.37)

Y Pedro Cerrillo y César Sánchez exponen (2006):

La LIJ es ya una literatura que intenta dirigirse a unos lectores cuyo desarrollo no ha finalizado sin renunciar por ello a la universalidad de sus mensajes o a la belleza de su lenguaje. La autonomía artística de esta literatura es la que ha hecho posible que hoy sea considerada como una manifestación literaria plena. Una Literatura con mayúsculas, cuya aportación a la infancia y a la adolescencia es esencial, no sólo porque es el primer contacto del niño con la creación

literaria escrita y culta, sino también porque es un buen recurso para el desarrollo de la personalidad, la creatividad y el juicio crítico. (p. 20)

Frente a una concepción instrumentalizada y utilitaria de la LIJ Noelia Ibarra y Josep Ballester inciden en su función en la construcción de la identidad individual y social, defendiendo la necesidad de (Ibarra-Ballester, 2018):

una educación literaria capaz de dar respuesta [a] las diferentes transformaciones sociales desde la construcción de un canon plural en el que se vean reflejadas alteridad y diversidad, tanto desde el punto de vista de las temáticas, como de las voces, géneros, procedencias, discursos y, en definitiva, como estrategia configuradora. De esta manera, el alumnado, como lector modelo de esta selección, podrá generar procesos de identificación, comprensión y aproximación a diferentes realidades y entablar un diálogo con la realidad circundante desde el que cuestionar la transmisión de estereotipos de todo tipo. (p. 39)

5. A modo de conclusión

Las investigaciones incluidas en este artículo muestran, desde evidencias científicas, el estado de la cuestión en el contexto de la formación inicial de maestras y maestros desde 2005 hasta 2020 con una muestra de más de 2400 estudiantes y 73 profesores-as. Los datos indican claramente dos cuestiones urgentes: a) La educación literaria del estudiantado es imprescindible y b) para ello también es necesaria la adecuada formación teórica y práctica del profesorado de DLL y DLIJ. Porque como expresa Basanta (2017, p. 153): “No necesitamos una escuela reformada. Necesitamos una escuela transformada”.

Nota: El contenido teórico de este artículo está ligado al Projecte d'innovació educativa UJI: “LIJ, Mestres i Gènere” Codi: 3633/18 USE (Unitat de Suport Educatiu) de la Universitat Jaume I implementado en la asignatura MP1034(A) el curso 2018-2019.

Referencias bibliográficas

- ALIAGAS, C., CASTELLÀ, J. M., CASSANY, D. (2009). Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura”. *Ocnos*, 5, 97-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.07
- ÁLVAREZ, C., PASCUAL, J. (2020). Formación inicial de maestros en promoción de la lectura y la literatura en España desde la perspectiva del profesorado universitario, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, vol. X(30), 57-75.
- DOMINGO ARGÜELLES, J. (2003). ¿Qué leen los que no leen? Barcelona: Paidós.
- DOMINGO ARGÜELLES, J. (2009). *Si quieres... lee*. Madrid: Fórcola.
- BALLESTER, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- BASANTA, A. (2017). *Leer contra la nada*. Madrid: Siruela, 19-20.
- BOMBINI, G. (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 90 [1989].
- BOMBINI, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 19-35.
- CARIDE, J. A., POSE, H. (2015). Leer el mundo hoy o cuando la lectura se convierte en diálogo. *Ocnos*, 14, 65-80. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.05

- CERRILLO, P., SÁNCHEZ, C. (2006). Literatura con mayúsculas. *Ocnos*, 2, 7-21. https://doi.org/10.18239/ocnos_2006.02.01
- COLOMER, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México D.F.: Fondo de Cultura.
- COLOMER, T. (2013). "La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente". *Lenguaje y Textos*, 38, 37-44. Recuperado de http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_experiencia_lectora_de_los_alumnos_de_magisterio_colomer_t.pdf
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Ariel: Barcelona.
- DÍAZ ARMAS, J. (2008). Lectura literaria y formación inicial: creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector. En Mendoza, Antonio (coord.). *Textos entre Textos* (pp. 177-190). Barcelona: Horsori.
- DUEÑAS, J., TABERNERO, R., CALVO, V., CONSEJO, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02
- DUSZYNSKI, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale. *Carrefours de l'éducation*, 21, 17-29. <https://doi.org/10.3917/cdle.021.0017>
- FEDERACIÓN DE GREMIOS DE LIBREROS DE ESPAÑA. (2018). *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2017*. <http://federacioneditores.org/img/documentos/HabitosLecturaCompraLibros2017.pdf>
- GRANADO, C., PUIG, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los libros que evocan". *Ocnos*, 11, 93-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05
- IBARRA, N., BALLESTER, J. (2018). Diversidad, educación literaria y formación del profesorado ante la globalización. *Aula de Encuentro*, 20(2), 35-54. <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.3>
- LANDA, M. (2016). *Puertas y ventanas abiertas*. Navarra: Pamiela.
- LARRAÑAGA, E., YUBERO, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de falsos lectores. *Ocnos*, 1, 43-60. https://doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.04
- LOMAS, C., MATA, J. (2014a). La formación de lectores de textos literarios. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 66, 5-7.
- LOMAS, C., MATA, J. (2014b). El aprendizaje de la lectura literaria. Encuesta a especialistas en educación literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 66, 42-49.
- MENDOZA, A. (2005). Literatura infantil y educación literaria. En Utanda, M.C., Cerrillo, P. García Padrino, J. (coord.). *Literatura infantil y educación literaria*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- MENDOZA, A. (2012). Educación literaria y competencias. En Navarro, M. (ed.). *Actas del XII Congreso de la SEDLL: Selección, desarrollo y evaluación de competencias en DLL*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 15.
- MUNITA, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04
- MUNITA, F. (2018). "Para mí todo eran cuentos". Incidencia de la formación docente en las creencias y saberes sobre literatura infantil y juvenil. *Catalejos: revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(6), 102-125.
- ORDINE, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Manifiesto. Barcelona: Acantilado, 96-98.
- TABERNERO, R. (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y Textos*, 38, 47-56. Recuperado de http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/el_lector_literario_en_los_grados_de_maestro_deconstruir_para_construir_tabernero_r.pdf