

## EN TORNO A LA LECTURA LITERARIA EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN Y DIVERSIDAD(ES)

### LITERARY READING IN TIMES OF GLOBALISATION AND DIVERSITY

### A CERCA DA LEITURA LITERÁRIA EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO E DIVERSIDADE(S)

Noelia IBARRA-RIUS & Josep BALLESTER-ROCA

Universitat de València

Fecha de recepción: 17.XI.2018

Fecha de revisión: 19.XI.2018

Fecha de aceptación: 10.XII.2018

<p><b>PALABRAS CLAVE:</b> educación literaria lectura diversidad competencia literaria alfabetización formación del lector</p>	<p><b>RESUMEN:</b> Los autores analizan el lugar de la lectura, en especial, la lectura literaria en nuestros días y reflexionan en torno a su necesidad en la lectura crítica del mundo, la aproximación al otro y la denuncia de prejuicios en torno a la diversidad naturalizados como válidos. En este sentido, apuntan las posibilidades de la lectura literaria en el ejercicio comprometido de la ciudadanía y el compromiso social. Asimismo, exploran la relación entre hábitos lectores y canon de los futuros profesionales de la educación como estrategia clave en la formación de lectores. Por último, defienden la intersección entre educación lectolitearia y social en los diferentes niveles educativos.</p>
<p><b>KEY WORDS:</b> literary education reading diversity literary competence literacy reader training</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> Authors analyse the place of reading, especially literary reading, in our times and reflect on its necessity for the critical reading of the world, proximity to the other and denunciation of prejudices regarding diversity naturalised as valid. In this respect, they point out the possibilities of literary reading for the committed exercise of citizenship and social commitment. They also explore the relationship between reading habits and the canon of future education professionals as a key strategy in reader training. Finally, they advocate the intersection of literary reading education and social education at different educational stages.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> educação literária leitura diversidade competência literária alfabetização formação do leitor</p>	<p><b>RESUMO:</b> Os autores analisam o lugar da leitura, em especial, da leitura literária na atualidade e refletem sobre a sua necessidade para uma leitura crítica do mundo, para a aproximação do outro e para a denúncia da naturalização dos preconceitos em relação à diversidade. Nesse sentido, apontam as possibilidades da leitura literária no exercício comprometido da cidadania e do compromisso social. Da mesma forma, exploram a relação entre hábitos leitores e os cânones que guiam os futuros profissionais da educação como estratégia fundamental na formação de leitores. Por último, definem a interseção entre educação lecto-literária e social em seus diferentes níveis educativos.</p>

CONTACTO CON LOS AUTORES: JOSEP BALLESTER-ROCA. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatua. Facultat de Magisteri. Avinguda Tarongers, 4., Universitat de València, 46022 València. [Josep.ballester@uv.es](mailto:Josep.ballester@uv.es)

Venimos al mundo como animales lectores.

A. Manguel.

## 1. Algunas notas sobre la lectura en el siglo XXI

Desde el siglo XIX definimos la lectura como la condición necesaria e irremplazable para el aprendizaje, y en consecuencia, equiparamos el analfabetismo con la ignorancia, tal y como apunta Chartier (2008), pues en modo alguno puede reducirse a la mera traducción de fonemas o grafías a significantes, sino que requiere de un diálogo entre el texto y el receptor para la construcción y comprensión de su significado. Así, Cassany (2008) ha definido la lectura como un hecho histórico, dada la evolución experimentada en su concepción a lo largo de la historia y los diferentes contextos. Pensemos a tal efecto en las diferentes modificaciones que la invención de la imprenta supuso en un momento determinado para la lectura y la escritura o en las interrelaciones entre procesos comunicativos y tecnologías de la información y la comunicación.

Frente a concepciones y clasificaciones tradicionales que ubicaban la lectura en el marco de las actividades pasivas o receptoras en contraste con otras denominadas activas o productivas como la escritura, preferimos la noción de proceso comunicativo en el que la participación del receptor resulta esencial (Ballester, 2015) y subrayamos su papel como la herramienta básica tanto para el acceso al conocimiento y la consecución de los objetivos curriculares de las diferentes materias en todas las etapas educativas, como para la formación permanente (*life long learning*). Así, además de su innegable papel en el contexto educativo, como núcleo por el que pasan la mayoría de procesos de enseñanza-aprendizaje, y su destacada función en la adquisición y desarrollo de diferentes competencias básicas (Carlino, 2013, Cassany, 2006), también desempeña una relevante tarea en la formación integral del ser humano a través de las diferentes facetas de su existencia (Ibarra y Ballester, 2016a).

Si bien la asunción de su importancia parece constituir casi un lugar común en la mayoría de sociedades democráticas, constatado entre otros factores en la preocupación en torno a las estadísticas sobre su frecuencia y consideración en diferentes poblaciones y en la reiterada aparición en medios de divulgación de voces en torno a su defensa y necesidad social, así como de una ingente bibliografía con diferentes grados de especialización en torno a la temática, diferentes estudios alertan de la complejidad de esta actividad y de la necesidad de una educación lectora que

pueda dotar a los receptores de las estrategias, capacidades y destrezas necesarias para interpretar diferentes tipos de textos. Así por ejemplo, en educación superior distintos trabajos sobre la denominada alfabetización académica o literacidad académica (Carlino, 2006; 2013 y Cassany, 2006) demuestran cómo el alumnado universitario se enfrenta con asiduidad en su vida académica a retos de aprendizaje que tienen como base la lectura y que demandan competencias lectoras para las que no han recibido una formación específica, más allá de la propia de la escolaridad obligatoria. De hecho, si efectuamos un breve recorrido por la enseñanza de la lectura en las diferentes etapas educativas descubriremos que se centra en esencia, en la etapa de educación infantil y primaria y posteriormente, en secundaria desplaza su foco de interés hacia la lectura literaria, comprendida en gran medida, como la transmisión de conocimientos en torno al libro impreso y las obras canónicas (Ballester e Ibarra, 2015).

Además, con gran frecuencia las prácticas lectoras que se promueven en el contexto escolar olvidan la necesaria vinculación de la competencia lectora y la competencia comunicativa en relación con el desarrollo exponencial de las tecnologías de la información y la comunicación. Nos referimos a cómo su progresiva introducción en la vida cotidiana incide en las formas, soportes, estrategias, destrezas y modalidades de comunicación de los ciudadanos de sociedades democráticas contemporáneas, pero no encuentran su lugar en numerosas aulas. De hecho, las prácticas de lectura y escritura han experimentado tales modificaciones y se enfrentan a tales retos que Ferreiro (2011) las ha resumido mediante el término revolución, como también Chartier emplea el término “revolución digital” para explicar la modificación simultánea que ha supuesto “los soportes de la escritura, la técnica de su reproducción y diseminación y las maneras de leer. Tal simultaneidad resulta inédita en la historia de la humanidad”. (2008: 34).

Sin embargo, y pese al aparente consenso en torno a su importancia en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, su papel para la formación integral del ser humano y las necesidades comunicativas contemporáneas, la lectura no se encuentra entre los hábitos preferidos de gran parte de la población española (Ballester e Ibarra, 2016), ni parece gozar del prestigio suficiente como para ser objeto de grandes dotaciones en las políticas gubernamentales, sino que por el contrario, su presupuesto asignado suele ser de los primeros que se reduce en tiempos denominados de crisis. Como tampoco la educación lectora goza de un lugar destacado en las etapas educativas superiores, esto es, una vez hemos garantizado un cierto

dominio del código escrito por parte del alumnado, que no tiene por qué implicar un hábito lector o un descubrimiento del placer estético y lúdico. Por este motivo, Villanueva aboga por la necesidad de rescatar la lectura en la labor docente y de esta forma recuperar una competencia que se está perdiendo en las sociedades contemporáneas: la lectura literaria:

quizás el método inmediato y urgente que debe ser rescatado para la labor docente sea el de la lectura: aprender a leer literariamente otra vez. Porque paradójicamente esa competencia puede que se esté perdiendo, y existe la contradicción de que, en nuestras sociedades, si profundizamos un poco bajo el oropel de la epidermis nos encontramos con que la capacidad de comprensión de textos complejos por parte de los ciudadanos que salen del sistema educativo es cada vez menor (2016: 31).

## 2. La lectura literaria en la lectura del cosmos

En efecto, pese a la asunción generalizada de la relevancia de la lectura como actividad social y de la necesidad de realización de constantes y diferentes prácticas letradas en la vida cotidiana (Cassany, 2008, 2012), como también de la importancia de la lectura literaria en la formación del individuo, un estudio del panorama de titulaciones universitarias a raíz de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior nos desvela la progresiva pérdida de protagonismo de la literatura en términos de materias de planes de estudios y de créditos en relación con los porcentajes totales de una titulación (Ibarra y Ballester, 2016a).

Entre los diferentes motivos que explican el cambio de percepción social de la lectura literaria subyace una perspectiva neoliberal de la educación, concebida de acuerdo con criterios capitalistas y valores mercantilistas para los que la lectura, y sobre todo la literaria, no constituye un bienpreciado dado que no permite producir beneficios directos y, por tanto, no puede ocupar el mismo lugar que las disciplinas de carácter científico o situarse en el eje de titulaciones capaces de generar sustanciales ofertas de ocupación para sus estudiosos. Entre otros efectos de la globalización se concreta aquí una concepción restrictiva de la educación construida de acuerdo con los valores de mercado, centrada en la consecución de un progreso medido mediante el crecimiento económico, en un intento por eliminar cualquier esfera pública que pueda generar oposición a las políticas, instituciones, ideologías y valores de mercado (Giroux, 2016). Esta construcción del currículo educativo de acuerdo con criterios de lucro,

explica, de acuerdo con Nussbaum, la tendencia de eliminación de humanidades y artes en educación primaria, secundaria, técnica y universitaria en gran número de naciones del mundo debido a su reducción a “adornos inútiles en momentos en que las naciones deben cortar todas las cosas inútiles con el fin de mantener su competitividad en el mercado global”. (2016: 14).

¿Por qué entonces seguir abogando por la lectura, en especial literaria, en tiempos y sociedades como las contemporáneas y por qué defender su pertinencia en los currículos educativos actuales? Las razones que explican su necesidad son múltiples y variadas, pero podríamos comenzar con la síntesis realizada en la argumentación de Compagnon (2006). En primer lugar, este investigador señala la mimesis como medio cognoscitivo y pedagógico, sin olvidar la inherente vertiente lúdica, ya que gracias a ella el ser humano puede aprender por medio de la ficción. Así, la literatura presenta diferentes espacios, culturas, realidades, personajes y tramas a través de cuya lectura el receptor puede aproximarse, identificarse o contrastar modelos, prácticas, opiniones, valores y maneras pensar. Por tanto, puede erigirse en un instrumento de gran valor para la interpretación de la realidad circundante, pues el ejercicio de la lectura no solo contribuye a la formación y desarrollo de la competencia lectora y literaria, sino que además, permite aprehender conocimientos, modelos, referentes y patrones socioculturales.

Si bien no resulta un argumento novedoso en cuanto a la descripción de las funciones de la literatura, pues ya Aristóteles había defendido su papel como medio de conocimiento gracias a su privilegiada capacidad de mimesis, pero sí que subraya una de las notas esenciales de su singularidad. Así, la lectura literaria permite al lector adentrarse en un cosmos de ficción desde el que contemplar, habitar y experimentar toda una galería de lugares, espacios, comportamientos y retratos vitales y de esta manera expandir los límites de nuestra mirada, y por tanto, de nuestra existencia.

De ahí que Todorov condense su aprecio hacia la literatura mediante una breve pero densa afirmación: “porque me ayuda a vivir” (2009:15), ya que “nos proporciona sensaciones irremplazables que hacen que el mundo real sea más bello y tenga más sentido. Lejos de ser un simple añadido, una distracción reservada a las personas educadas, permite que cada uno responda mejor a su vocación de ser humano” (2009: 15).

Por este motivo, el texto literario constituye un poderoso agente de socialización, presentación y representación de diferentes realidades y colectivos. En este sentido, la lectura literaria

amplía las fronteras de nuestro universo al permitirnos conocer realidades diferentes a la propia y enriquece la experiencia vital personal. De esta manera, no sólo contribuye a la “formación de uno mismo” sino que también se adentra en el “camino hacia el otro” en palabras de Compagnon (2006: 68). Tal y como nos explica Nussbaum (1995: 11): “la literatura se centra en lo posible, invitando a sus lectores a preguntarse sobre sí mismos”, o en palabras de Piglia sobre un relato de Borges que pueden perfectamente extrapolarse, pues: “la lectura es a la vez la construcción de un universo y un refugio frente a la hostilidad del mundo” (2005: 29).

Gracias a la literatura, y en especial, la literatura infantil y juvenil en el caso del niño o el joven en edad escolar como destinatario modelo, el lector puede conocer y reconocerse y de esta forma, contribuir al proceso de construcción de la identidad individual y social a través de la identificación y el reconocimiento de las diferentes pertenencias que recorren transversalmente al ser humano, tal y como apunta Maalouf (1999). Por una parte, la lectura literaria permite elaborar un espacio propio, esa habitación propia que defendía Virginia Woolf, pero también conjugar los diferentes universos culturales a los que el ser humano pertenece, tal y como ha apuntado Petit en sus investigaciones (1999). La lectura literaria así, participa de los diferentes procesos madurativos que de forma progresiva configuran la identidad de cada individuo, de cada lector.

De esta manera, no solo constituye la herramienta fundamental para el acceso al saber, la ordenación, adquisición y reflexión de diferentes conocimientos, sino que también proporciona a su lector las claves para la comprensión de la realidad circundante y la lectura del universo. Nos ubica por tanto, en el cosmos al ampliar las fronteras de nuestro entorno conocido, y en este sentido “la literatura, en su aspecto de logos, es una serie de ventanas e, incluso, de puertas”. (Lewis, 2000: 137).

En segundo lugar, proporciona al individuo una herramienta irremplazable ante el abuso de poder o la perpetuación de estereotipos, nos referimos a la formación crítica del lector. Por una parte, le permite adentrarse en la cosmovisión de un determinado autor y tomar contacto con patrones, modelos culturales, afectivo-sexuales o de género que se transmiten desde sus páginas, y en este sentido, puede permitir la identificación, la reflexión y la denuncia de actitudes discriminatorias, xenófobas, clasistas o sexistas, entre otras (Ballester e Ibarra, 2015). Nussbaum explica en estos términos la experiencia del lector literario, pues para ella el texto:

proporciona consideraciones que deberían desempeñar un papel (aunque no como fundamentos ajenos a toda crítica) en la construcción de una teoría moral y política adecuada: segundo, que desarrolla capacidades morales sin las cuales los ciudadanos no tendrían éxito en alcanzar los resultados de cualquier teoría política-moral, por más excelente que ésta pueda ser (1995: 47-48).

Frente al intento de imposición del pensamiento único como pilar de la globalización denunciado entre otros por Chomsky y Ramonet (1996) o Estefanía (2003) y del incremento de las migraciones como una de las consecuencias más dramáticas de su extensión, la lectura literaria permite plantear interrogantes, reconocer las diferentes diversidades que recorren las sociedades contemporáneas y cuestionar la construcción de la desigualdad social a partir de la diferencia. En este sentido, diferentes investigaciones han apuntado la necesidad de analizar, comprender, reflexionar y desvelar la ideología subyacente en los textos literarios, en especial, aquellos destinados de forma preferente a las generaciones en edad escolar, como estrategia para comprender las diferentes desigualdades que vertebran el currículum y denunciar la construcción interesada de la diferencia y la alteridad como elemento negativo del binomio maniqueo nosotros-ellos (Aguilar, 2015; Ballester e Ibarra, 2015).

Por último, Compagnon se centra en su potencial para el desarrollo de la vertiente estética del lenguaje, ya que su poder radica en que además “suple los defectos del lenguaje” (2006: 43). En esta misma línea se enmarca Lewis cuando afirma: “leer bien no es un mero placer adicional –si bien también puede serlo-, sino un aspecto del poder que las palabras ejercen sobre nosotros, y por tanto, un aspecto de su significado” (2000: 93).

De esta manera podemos leer por ejemplo, las letras de Primo Levi como una manera de nombrar el horror vivido en el campo de exterminio nazi y un intento de exorcizar los demonios a través del lenguaje literario o la necesidad de distancia de Semprún precisamente antes de poder comenzar a verbalizarlo. La lectura literaria permite así al ser humano no solo nombrar el mundo, sino aprehender los aspectos más espeluznantes de la realidad a través de su designación, enfrentarse a la atrocidad y sus límites, darle forma y fijarla para la memoria colectiva de la humanidad.

Gracias a la lectura, el ser humano se apropia del legado cultural de una comunidad, construye la historia y se sumerge en el cosmos creado por la ficción literaria a través de la palabra y su disfrute estético, tal y como nos regala por ejemplo, García Márquez en el inicio de *Cien años de*

soledad: “Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo”.

### 3. El papel transformador de la lectura

Los efectos perniciosos de la lectura y la lectura literaria han sido señalados en diferentes etapas y contextos históricos. Desde las palabras del irónico opúsculo de Voltaire de diciembre de 1764 publicadas un año más tarde en las que aboga por la prohibición de la lectura de los padres y madres a sus hijos con la finalidad de “evitar que les llegue la tentación diabólica de instruirse” (en Ballester, 2015: 105) a las diferentes prohibiciones a colectivos, como por ejemplo a los esclavos durante los siglos XVIII y XIX, con la finalidad de anular cualquier posibilidad de pensamiento contrario a los intereses de la clase dominante y censuras de textos, en forma de expurgaciones, prohibiciones o destrucción de ejemplares y volúmenes únicos de los que contamos con diferentes ejemplos a lo largo de la historia.

Así, entre otros podemos citar diferentes listas de textos condenados por la Inquisición, pero también durante diferentes regímenes dictatoriales, recordar escenas de la quema de libros en Berlín y otras ciudades alemanas durante el régimen nazi o la destrucción de bibliotecas con el consiguiente efecto de la pérdida de miles de manuscritos como la de Alejandría o la de Sarajevo entre otras. Ejemplos significativos como los anteriores podemos rastrear hasta nuestros días, así como muestra podemos recordar la relación de obras que de forma periódica publica la Asociación de Bibliotecarios Estadounidenses (*American Library Association*, ALA) de acuerdo con las denuncias recibidas respecto a obras consideradas perniciosas para la ciudadanía, con gran frecuencia procedentes de padres y docentes que alertan de los riesgos contenidos en determinados títulos. Entre los principales motivos para solicitud de retirada de las obras de las bibliotecas destaca el empleo de lenguaje ofensivo y la aparición de temas considerados inadecuados para una determinada franja de edad, pero también aquellos polémicos o que generan controversia, en especial temáticas vinculadas a la diversidad, inmigración, sexualidad, racismo, religión o ideología.

Tras estas censuras subyace una nota común: la comprensión de la literatura como un material cuya única finalidad radica en transmitir un mensaje pedagógico a su destinatario, en especial en el caso de la literatura infantil al niño o al joven como receptores modelo. Esta noción utilitaria enmascara una concepción de la adolescencia y la

infancia como etapas necesitadas de protección a ultranza, pero también del lector como un receptor permeable a los diferentes peligros que el texto encarna.

Si bien la literatura ha sido tachada de mero ornamento y tildada de innecesaria por su escasa rentabilidad directa, comprendida en términos del capitalismo neoliberal, los diferentes intentos de supresión y eliminación no se explican simplemente por la falta de una aplicación directa, sino que precisamente aluden a un poder innegable e irremplazable, a su “potencial para contribuir de una manera definitiva a nuestra vida pública” (Nussbaum, 1995: 49), pues “como lo han sabido siglos de dictadores, una multitud analfabeta es más fácil de gobernar [...] los libros, más que ninguna otra creación humana, han sido la perdición de las dictaduras” (Manguel, 2006: 316). En este sentido, el poder de la lectura literaria no se diluye en la exploración y conocimiento personal del lector y la configuración de su identidad, sino que extiende sus tentáculos a la esfera pública en la medida en la que puede contribuir a los procesos de transformación de los seres humanos.

El necesario diálogo que el lector establece con el texto literario para la construcción del significado implica la interpretación, reflexión y apropiación crítica de tramas y personajes próximos o diferentes a su realidad circundante a través de los que experimenta los avatares de la ficción. De esta forma el receptor reconoce e identifica elementos de su mundo y se adentra en la elección de otras posibilidades de actuación y de ejercicio de su ciudadanía, sin renunciar a una valiosa experiencia estética. De ahí los posibles peligros que implica por ejemplo, para regímenes autoritarios o dictatoriales y los distintos intentos por vetar el acceso a textos que pudieran contener el germen de la subversión al plantear alternativas o avivar el cuestionamiento del orden establecido.

La propia literatura literaria nos regala una galería de personajes en los que la lectura ha ejercido una poderosa transformación, desde el universal hidalgo Alonso Quijano, pasando por Ana Karenina, Ana Ozores o Enma Bovary, entre otros personajes, su poder genera mutaciones en las trayectorias vitales de estos personajes. Así también lo denuncia Bollman (2006) en su recorrido por la historia de la lectura femenina a partir de la metamorfosis de la mujer en un peligro, tal y como se explica en el paratexto de la solapa:

Pero desde el instante en el que concibieron la lectura como una posibilidad de cambiar la estrechez del mundo doméstico por el espacio limitado del pensamiento, la imaginación, pero también del saber, las mujeres se volvieron peligrosas. Leyendo se

apropiaron de conocimientos, saber y experiencias y que habían estado fuera de su alcance y sólo reservadas a los hombres. (2006: sp)

En efecto, la lectura implica peligros para su receptor, como la pérdida de certezas, el derrumbamiento de prejuicios considerados hasta ese momento como la única posibilidad de acercamiento a una realidad, la posibilidad de vivir otras vidas y elaborar el propio universo, la necesidad de reflexión crítica y de participación activa en el cosmos como pilares del ejercicio consciente de la ciudadanía. De esta forma se explica la rebeldía subyacente en la lectura literaria y su poder contra regímenes autoritarios, los efectos deshumanizadores del neoliberalismo económico y los discursos neoconservadores o los intentos de adscribirnos a una única e inmutable identidad y pertenencia.

La lectura literaria ostenta por tanto, la mágica facultad de transformar, de exorcizar demonios, conjurar la locura, construir un espacio propio para el ser humano y sobre todo, de hacerle soñar con la posibilidad de transformar la realidad para mejorarla, aunque en ocasiones se limite a un cambio poco visible. A tal efecto Manguel (2006:70-71) reflexiona sobre las posibilidades reales de intervención de un texto literario por ejemplo, sobre la realidad de los que padecen sida en Sudáfrica y apunta que tal vez “tampoco haya ningún poema, por mal escrito que esté, que no pueda contener, para su lector secreto y elegido, un consuelo, una llamada a las armas, un resplandor de felicidad, una epifanía”.

En este sentido, Cabré (1999: 27) considera la ficción como “la respuesta inmediata al poder, amb independencia de l'època en la qual estem”, ya que plantea alternativas a la visión única que dictaduras, totalitarismos o integristas desean imponer. Si cada personaje es dueño de su propia verdad, el lector puede acceder al relativismo que las diferentes perspectivas y verdades le ofrece y así, cuestionar la ideología imperante. La lectura literaria supone una transgresión contra la norma vigente, porque a través de la identificación del lector con sus tramas y del conocimiento de la trayectoria vital de una galería de personajes puede poner del revés todos los valores preponderantes hasta ese momento y puede incitarnos a la desobediencia, la rebeldía o al pensamiento crítico, diferente al hegemónico. Precisamente por expresar ideas o emociones distintas a las dominantes en una época determinada o el cuestionamiento de piadosas creencias, Lurie (1990) califica de subversivas a gran parte de las obras de la literatura infantil, como *Tom Sawyer*, *Alicia en el País de las Maravillas*, *Peter Pan* o *El viento en los*

*saucos*, como también Manguel al Quijote, pero sus palabras podrían perfectamente extrapolarse a la lectura literaria y su defensa:

contra la autoridad arbitraria de los nobles y los ricos, contra el egoísmo y la infidelidad de la gente de pueblo, contra la arrogante equivocación de los letrados y universitarios, Don Quijote insiste en que el principal deber de un lector es actuar en el mundo con honestidad moral e intelectual, sin dejarse vencer por eslóganes tentadores y exabruptos emotivos, ni creer sin examinar noticias aparentemente veraces. Quizás ese modesto principio suyo pueda hacernos, como lectores en esta sociedad caótica en la que vivimos, más tolerantes y menos infelices. (2016: 22-23)

En este sentido, la lectura literaria permite conquistar algunas de las metas educativas contemporáneas, ya que fomenta el acceso al conocimiento, valores y relaciones sociales desde las que promover el compromiso, la implicación social, el pensamiento crítico y la alfabetización, por tanto, esa “actuación en el mundo con honestidad moral e intelectual” postulada arriba por Manguel para sus lectores y desde la que contribuir a la concepción del cosmos como espacio democrático para todos sus habitantes.

#### 4. Hábitos lectores y educación lectora

La investigación en torno al perfil lector y los hábitos de lectura de la población española se enmarca en dos fuentes básicas, el *Estudio de hábitos de lectura y compra de libros en España*, efectuado entre 2000 y 2012 por la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) con la colaboración de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura y tras la suspensión de la realización de este trabajo, la *Encuesta de hábitos y prácticas culturales* generada por el MCED aproximadamente cada cuatro años, cuya última edición corresponde a los años 2014-2015, hasta la nueva edición del Estudio de FGEE con cifras procedentes del año 2017 (FGEE, 2018).

Sin embargo, con frecuencia encontramos planteado el análisis de los hábitos lectores, y en especial, de las generaciones en edad escolar, y más en particular, en el caso de la presentación de los resultados de su comprensión lectora obtenidos a través de informes internacionales como PISA en términos semejantes a la célebre dicotomía apocalípticos versus integrados. Así, hemos asistido ya en varias ocasiones a la muerte de la lectura o al vaticinio de la desaparición de los lectores como una suerte de especie en extinción,

sobre todo, vinculados a la irrupción de determinadas prácticas tecnológicas.

No obstante, con frecuencia olvidamos que gran parte de esas prácticas que se supone traerán consigo el fallecimiento de la lectura requieren precisamente de ella para su realización y que plantean diferentes retos a su lector para su comprensión (Cassany, 2008). Quizás, en estos planteamientos subyace una concepción reduccionista de la lectura vinculada de forma estricta al soporte papel y centrada en el aprendizaje de los mecanismos más elementales de descodificación, pues no aborda la diversidad de prácticas relacionadas con la recepción y producción de mensajes que realizamos con frecuencia en la vida cotidiana.

En este sentido, podemos encontrar notables divergencias entre la forma de plantear la enseñanza de la lectura y la lectura literaria y las prácticas letradas que pueden realizarse en el seno de la institución escolar. Nos referimos a cómo en gran número de aulas españolas todavía la educación lectora se funde con la enseñanza de la literatura en una concepción del texto literario reducida a la memorización de información relativa a obras, movimientos, autores y obras calificadas de modélicas o canónicas. Este modelo de corte positivista, centrado en la construcción de una historia literaria nacional a partir de una progresión cronológica, en el que la literatura y su lectura pierden protagonismo ante la acumulación memorística como única vía de comprobación del aprendizaje del alumnado, convive también con el modelo textual como aproximación a la obra literaria y su identificación de los elementos literarios definitorios de un texto en detrimento de los actuales postulados de la educación literaria (Ballester, 2015; Cerrillo, 2007; Equipo Peonza, 2001; Ibarra & Ballester, 2016a y b, Mendoza, 2012).

Entre los efectos más peligrosos de estas divergencias destacan a nuestro juicio la creación de prejuicios en el alumnado de los diferentes niveles educativos respecto a la lectura, pues con frecuencia la equipara a una materia escolar y a la prescripción de textos que poco tienen que ver con sus hábitos de ocio y que además, se centra de forma exclusiva en obras impresas, seleccionadas por el docente de acuerdo con una interpretación restrictiva del currículum como presentación de la historia literaria nacional de acuerdo con una perspectiva cronológica en la que se suceden en el tiempo movimientos, autores y obras. Además, en gran número de ocasiones, las programaciones de aula suelen seguir una progresión temporal desde las primeras obras consideradas canónicas de una determinada literatura, por lo que los

textos más próximos en el espacio y en el tiempo quedan postergados a etapas finales del curso.

Asimismo, hemos constatado cómo pese a las diferencias entre los distintos modelos que en la actualidad conviven en las aulas, gran parte confluye en una práctica común: la vinculación de las experiencias lectoras al cumplimiento de una tarea escolar y a la evaluación de la realización o no de la lectura del texto en cuestión. La lectura se convierte así en el mecanismo para la consecución de otra finalidad y de esta forma, pierde para su receptor todo posible componente placentero, lúdico o disfrute estético, aspectos clave en su consideración como actividad digna de repetirse más allá de las fronteras de las aulas y, por tanto, en la formación de hábitos lectores estables.

Este problema se agrava si nos adentramos en la formación de los futuros profesionales de la educación, pues sobre todo, en el caso de los maestros su práctica profesional conllevará la mediación entre el niño y el texto literario y su educación lectora y literaria procede de los modelos que acabamos de describir. Diferentes estudios han explicado los hábitos de lectura, en especial de los universitarios españoles que se convertirán en docentes y mediadores educativos y socioculturales y han revelado la escasa afición a la lectura voluntaria de este colectivo (Ballester & Ibarra, 2016; Cerrillo, Larrañaga & Yubero, 2002; Díaz Armas, 2008; Granado & Puig, 2014; Larrañaga, Yubero & Cerrillo, 2008).

En este sentido, resulta esencial abordar la relación entre el escaso hábito lector de esta población, cuyo perfil es calificado por Granado y Puig (2014) como débil o inmaduro, dada su marcada preferencia por libros de impacto mediático o centrados en la lectura prescriptiva y el desempeño de su futura práctica profesional. Distintos trabajos han señalado la importancia de la educación literaria en la escolaridad, con especial atención a las primeras etapas educativas, así como la importancia de la función del mediador para la adquisición y desarrollo de la competencia lectora y literaria, la creación de hábitos de lectura estables más allá de las aulas y la construcción del significado del texto (Ballester, 2015; Cerrillo, 2007; Benavides & Peterson, 2010; Duszynski, 2006; Ibarra & Ballester, 2016b, 2017; Machado, 2002; Mendoza, 2004; Munita, 2016).

La relación personal establecida por cada docente con la lectura, así como su competencia lectora y literaria e incluso, su hábito lector, repercutirán sin duda en la configuración del canon de aula y en la concepción que de las diferentes lecturas se transmita a las futuras generaciones en edad escolar (Applegate & Applegate, 2004; Ballester & Ibarra, 2016; Cerrillo, 2013; Colomer

& Munita, 2013; Cremin, et al. 2009; Duszynsky, 2006; Granado & Puig, 2014; Lockwood, 2011; Munita, 2013, Nathanson et al. 2008). En esta línea, diferentes investigadores (Díaz-Plaja & Prats, 2013; Ibarra & Ballester, 2016b, Colomer & Munita, 2013 o Contreras & Prats, 2015, entre otros) apuntan la necesidad de incidir en la formación inicial del docente en su educación lectora y literaria, pues “las prácticas didácticas en lectura literaria tendrían un fuerte arraigo en el bagaje personal de las lecturas y en la identificación con una identidad lectora, que, en el mejor de los casos, se pretende proyectar hacia los estudiantes” (Munita, 2017).

Si bien somos conscientes de la dificultad de poder aceptar sin matices identificaciones directas entre buen lector y buen mediador sí que creemos esencial defender la importancia de la figura del futuro profesional de la educación, del maestro, del profesor y del mediador como lector y su papel en la promoción de hábitos lectores. De ahí también la importancia de su educación lectora y literaria, pero también de la necesidad de su concepción con carácter interdisciplinar y transversal que permita superar los límites compartimentales de las materias en el contexto educativo en pos del desarrollo de la identidad personal, de la capacidad de leerse y de leer el mundo y de reflexionar para transformarlo y ejercer la ciudadanía de forma activa.

## 5. En torno al canon de obras

En la compleja tarea que acabamos de describir, el canon formativo del profesional que ejercerá en el futuro la tarea de mediador representa un aspecto clave para la formación de hábitos lectores estables en el alumnado. Esta aseveración en modo alguno pretende preconizar una concepción mecanicista del aprendizaje, ni ampararse en un discurso retórico centrado en loar las bondades del texto literario al compás de su conversión en un instrumento utilitario al servicio de una determinada ideología o defender una selección de textos reduccionista, centrada en la presencia de un determinado tema o cuota curricular a la que responder.

Por el contrario, nuestra postura se enmarca en una línea de investigación en el seno de la educación literaria, defendida por diferentes investigadores en torno a la necesidad de apertura de un canon escolar construido con frecuencia desde un modelo historicista, articulado en torno a obras, autores y periodos de una determinada literatura (Ballester & Ibarra, 2015; Cerrillo, 2007; Martos & Martos, 2016; Mendoza, 2004). Como tampoco la voluntad de trascender las

fronteras de un canon articulado de forma exclusiva en torno a las obras consideradas modélicas de una determinada literatura debe convertirse en el cumplimiento de una cuota pedagógica o en la respuesta a trabajar un determinado valor, competencia o tema transversal. Centrar la recomendación de lecturas de una clase o construir la lista de lecturas obligatorias de un trimestre a partir de la voluntad manifiesta de encontrar una determinada enseñanza respecto a por ejemplo, la inmigración o la diversidad, implicaría una concepción utilitarista de la literatura y una reducción exclusiva a su función pedagógica, moral y política en detrimento de su potencial para la lectura crítica del cosmos y el ejercicio comprometido de la ciudadanía en las sociedades contemporáneas.

Por este motivo, apuntamos como elemento clave para la mediación el conocimiento de un abanico de lecturas literarias en el que diferencia, diversidad y alteridad se vean representadas desde distintas perspectivas, pues evidentemente, la creación de un canon requiere de conocimientos respecto a las obras susceptibles de ser seleccionadas y de la capacidad crítica de reflexionar en torno a la ideología subyacente tras ellas. El análisis crítico del discurso literario de toda obra no sólo constituirá un aspecto previo a su elección, sino que podrá convertirse en la actividad esencial de la práctica lectora, pues desde el análisis, debate, comentario y sobre todo, interacción entre el texto literario y su receptor se podrá fomentar la construcción de marcos interpretativos del mundo desde una mirada mucho más abierta y crítica.

Abogamos por tanto, por una educación lectoliteraria capaz de dar respuesta 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.

## 6. Educación lectoliteraria y social: a manera de conclusión

Entre los retos de la educación lectoliteraria contemporánea hemos destacado la formación de hábitos lectores estables y lectores competentes. Para la consecución de este objetivo no es suficiente una mediación restringida a potenciar el



acceso a la literatura sino que debe perseguir el desarrollo de hábitos de reflexión crítica y permitir al alumnado enfrentarse de forma autónoma a la construcción del significado de un texto y comprender la ideología subyacente en su discurso. En este punto radica la intersección entre los núcleos de interés de la educación lectoliteraria y social, ya que confluyen en el “empeño por despertar conciencias críticas”, puesto que ambas “están en condiciones de interrogar el mundo y desvelar en qué aspectos este ha de ser cooperativamente mejorado”. (Caride & Pose, 2015).

Para la conquista del pensamiento crítico y la responsabilidad social que la ciudadanía implica, desde nuestra perspectiva, resulta esencial una conciliación entre la enseñanza de la lectura y la literatura, el lector y el sistema educativo, con el objetivo de modificar extendidos prejuicios al respecto de la lectura literaria como actividad de escasa consideración social, reservada a élites culturales o de ínfima rentabilidad en la actual lógica neoliberal de mercado. En este sentido, defendemos la urgente necesidad de

concebir la lectura y la lectura literaria como una responsabilidad educativa no exclusiva del profesorado de materias lingüísticas, sino como la clave para enseñar al alumnado a leer el mundo, pensar de forma crítica y actuar de forma comprometida en las sociedades que habitan ante las diversas formas de desigualdad social, prejuicios y actitudes xenófobas, discriminatorias, racistas o sexistas.

Frente a la falacia del monoculturalismo, la negación o intento de control de la diversidad consustancial a todo colectivo humano y a la extensión de la consideración de la diferencia como base de la desigualdad económica, la lectura literaria constituye una oportunidad pedagógica irremplazable, ya que inaugura un espacio que trasciende las fronteras de las aulas y se adentra en el ámbito de la construcción de las múltiples y mutables identidades que configuran al ser humano desde la conexión entre la esfera personal y pública, al ofrecer en sus páginas una mirada alternativa y crítica al cosmos, la historia y la

memoria de la humanidad y fomentar procesos de cambio, transformación personal y social y actuación como parte del ejercicio de la ciudadanía.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar, C. (2015). Gènere i formació d'identitats en la formació inicial de mestres de L1J. En Alcañiz, M. (dir.) *Investigació i gènere a la Universitat Jaume I 2016* (pp. 77-82). Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). “The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers”. *The Reading Teacher*, 57, pp.554-563.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Ballester, J., & Ibarra, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la educación*, 27 (2).
- Ballester, J., & Ibarra, N. (2016). La educación literaria, lectora y el libro en la era digital. *Revista chilena de literatura*, 94, 147-171.
- Benevides, T., & Peterson, S.S. (2010). Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 291-302.
- Bollman, S. (2006). *Las mujeres, que leen, son peligrosas*. Madrid: Maeva.
- Caride, J. A., & Pose, H. (2015). Leer el mundo hoy o cuando la lectura se convierte en diálogo. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 14: 65-80.
- Cabré, J. (1999). *El sentit de la ficció. Itinerari privat*. Barcelona: Proa.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18 (57), 355-381.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y saber escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo, P. (2013). *L1J. Una literatura mayor de edad*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

- Cerrillo, P., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chartier, R. (2008). Aprender a leer, leer para aprender. En Millán, J. A. (coord.) *La lectura en España. Informe 2008* (pp. 23-39). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España.
- Chomsky, N., & Ramonet, I. (1996). *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Icaria.
- Colomer, T., & Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-47.
- Compagnon, A. (2008) *¿Para qué sirve la literatura?* Barcelona: Cuadernos del Acantilado.
- Contreras, E., & Prats, M. (2015). ¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones? *Vía Atlántica*, 28, 29-44.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S., & Safford, K. (2009). Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy*, 43(1), 11-19.
- Díaz Armas, J. (2008). Lectura literaria y formación inicial: creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector. En A. Mendoza (coord.) *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 177-190). Barcelona: Horsori.
- Díaz-Plaja, A., & Prats, M. (2013). Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro. *Lenguaje y Textos*, 38, 19-29.
- Duszynski, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale. *Carrefours de l'éducation*, 1(21), 17-29.
- Estefanía, J. (2003). *Hij@, ¿qué es la globalización? La primera revolución del siglo XXI*. Madrid: Aguilar.
- Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) (2018). *Barómetro. Estudio de hábitos de lectura y compra de libros en España 2017*.
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, 37 (2), 423-438. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000200014>
- Giroux, H. A. (2016). La educación superior y las políticas de ruptura. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 3, 15-26.
- Granado, C., & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de títulos de libros que evocan. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 11, 93-112.
- Ibarra, N., & Ballester, J. (2016a). La literatura en la formación universitaria desde el Espacio Europeo de Educación Superior. *Alpha*, 47, 303-317.
- Ibarra, N., & Ballester, J. (2016b). Book tráiler en Educación Infantil y Primaria: adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa, digital y literaria a través de narrativas digitales. *Digital Education Review*, 30, 76-93.
- Ibarra, N., & Ballester, J. (2017). Ecología, lectura literaria, patrimonio y cultura en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 90, 41-52.
- Larrañaga, E., Yubero, S., & Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: Fundación SM.
- Lewis, C. S. (2000). *La experiencia de leer*. Barcelona: Alba.
- Lurie, A. (1990). *No se lo cuentes a los mayores. Literatura infantil, espacio subversivo*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Machado, A. M. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.
- Manguel, A. (1998). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza.
- Manguel, A. (2006). *Nuevo elogio de la locura*. Barcelona: Lumen.
- Manguel, A. (2016). La lectura como acto fundador. En Millán, J. (coord.) *La lectura en España Informe 2017* (pp. 17-27). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Martos, A., & Martos, E. (2016). La perspectiva performativa en las ciencias sociales y en las prácticas alfabetizadoras de educación ambiental, literaria y patrimonial. *Caracteres: estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 5 (1), 10-40.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lectoliteraria*. Málaga: Aljibe.
- Mendoza, A. (coord.) (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 9, 69-87.
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura* 15 (2), 77-97.
- Munita, F. (2017). El sujeto lector didáctico: lectores que enseñan y profesores que leen. *Álabe*, 17. Doi:10.15645/Alabe2018.17.2.

- Nathanson, S., Pruslow, J., & Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers: Results of a questionnaire survey. *Journal of Teacher Education*, 59 (4), 313-321.
- Nussbaum, M. (1995). La imaginación literaria en la vida pública. *Isegoría: Revista de filosofía moral y política*, 11, 42-80.
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, 44, 13-25.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- Piglia, R. (2005). *El último lector*. Barcelona: Anagrama.
- Todorov, T. (2009). *La literatura en peligro*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Villanueva, D. (2016). Leer literatura, hoy y siempre. En Millán, J. (coord.) *La lectura en España Informe 2017 (27-37)*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.

### CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Ibarra-Rius, N., & Ballester-Roca, J. (2019). En torno a la lectura literaria en tiempos de globalización y diversidad(es). [Literary reading in times of globalisation and diversity] *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33 31-43. DOI:10.7179/PSRI\_2019.33.04

### DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**Josep Ballester-Roca.** Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Facultat de Magisteri. Avinguda Tarongers, 4. Universitat de València, 46022 València. E-Mail: Josep.ballester@uv.es

**Noelia Ibarra-Rius.** Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Facultat de Magisteri. Avinguda Tarongers, 4. Universitat de València, 46022 València. E-Mail: Noelia.ibarra@uv.es

### PERFIL ACADÉMICO

**Josep Ballester-Roca.** Catedrático del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura en la Universitat de València. Sus investigaciones se centran en aspectos de la educación literaria e intercultural en contextos multilingües. Es autor, entre otros libros, de *Sobre l'horrible perill de la lectura* (2011) o *La formación lectora y literaria* (2015). Coordina el grupo de investigación "Educación Lectora, Literaria, Lingüística, Cultura y Sociedad" en el que participan profesores de diversas universidades. En la actualidad dirige la revista de investigación *Lenguaje y Textos*.

**Noelia Ibarra-Rius.** Profesora titular del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura y Vicedecana de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Ha dirigido y participado en diferentes proyectos de investigación e innovación relacionados con la educación literaria e intercultural y la literatura infantil y juvenil en la formación de la ciudadanía. Como profesora invitada ha visitado diferentes universidades tanto europeas como americanas, en las cuales ha impartido docencia en cursos, masters y programas de doctorado.

