



Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura

ISSN: 1885-446X

cepli@uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha
España

Dueñas, José D.; Tabernero, Rosa; Calvo, Virginia; Consejo, Elena
La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores
Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, núm. 11, enero-junio, 2014, pp. 21-43
Universidad de Castilla-La Mancha
Cuenca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259130756004>

- 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

FECHA DE RECEPCIÓN:

17/11/2013

FECHA DE ACEPTACIÓN:

20/03/2014

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

PALABRAS CLAVE

Lectura literaria; canon; calidad de la mediación.

KEYWORDS

Literary reading; canon; quality of mediation.

JOSÉ D. DUEÑAS

e-mail: jduenas@unizar.es

ROSA TABERNERO

e-mail: rostab@unizar.es

La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores

New challenges of literary reading: canon and mediation in the readings of future teachers

JOSÉ D. DUEÑAS

Universidad de Zaragoza

ROSA TABERNERO

Universidad de Zaragoza

VIRGINIA CALVO

Universidad de Zaragoza

ELENA CONSEJO

Universidad de Zaragoza

Grupo ELLIJ (Educación para la lectura. Literatura Infantil y Juvenil y creación de identidades)

RESUMEN

A partir del análisis de más de sesenta informes sobre la propia trayectoria lectora de estudiantes de segundo de Magisterio de Educación Infantil y de Educación Primaria durante los cursos 2011/12 y 2012/13, hemos apreciado algunas relaciones, a nuestro juicio, relevantes entre formas de mediación, canon lector y hábitos de lectura. De este modo, hemos observado algunos estilos de mediación que parecen conducir con mayores garantías a trayectorias lectoras de éxito. Hemos clasificado a nuestros informantes en tres grandes grupos de acuerdo con el canon lector en que están instalados: lectores de canon académico, no lectores y lectores de canon social. La mayor o menor calidad de la mediación parece decisiva en buena parte de los casos. Tanto en el ámbito académico como en el familiar la mediación adquiere, en nuestra opinión, mayor eficiencia cuando se traduce en modelos de comportamiento y no solo en recomendaciones verbales, cuando va acompañada de complicidad afectiva o cuando la lectura literaria conecta con aspectos sustanciales de la propia vida. Las prácticas docentes universitarias han de proporcionar sobre todo a los estudiantes experiencias gratificantes de lectura.

ABSTRACT

Based on an analysis of more than sixty reports on own path reading students teachers of pre-school and primary education second during the courses 2011/12 and 2012/13, we have appreciated some relationships relevant between forms of mediation, canon reader and reading habits. Thus, we have observed some mediation styles that seem to lead with greater guarantees to reading success paths. We have classified our informants in three major groups, in accordance with Reader canon in which are installed: social canon readers and readers of academic canon, not readers. The better or worse quality mediation seems to be decisive in most of the cases. So much in the academic field as in the familiar, the mediation acquires, in our view, more efficiency when it translates into models of behaviour and not only in verbal recommendations, when it is accompanied by emotional complicity or when the substantive aspects of one's life. University teaching practices have to provide to the students rewarding experiences of reading.

Dueñas, J. D., Tabernero, R.; Calvo V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/390>

Introducción

Es evidente que la consideración de la lectura literaria ha cambiado de manera acelerada en los últimos lustros. La era audiovisual, primero, y digital, después, han revolucionado las expectativas de formación y de ocio de niños y adolescentes. De las consecuencias que todo ello tiene hoy o que pueda tener en adelante en relación con la lectura de textos literarios, el libro como soporte dominante o los hábitos de lectura se viene hablando desde hace tiempo. La transformación es sin duda rápida y profunda aunque seguramente no tanto como algunos vaticinaban (Villanueva, 2010). El libro tradicional mantiene su lugar relevante tanto en la difusión de la literatura como en el ámbito educativo. Otros soportes ganan progresivamente terreno pero de manera más pausada y dificultosa de lo que a menudo se ha ido anunciando. Parece evidente que cada formato establece modos de accesibilidad diferentes (Millán, 2010), pero, en cualquier caso, cada vez se vaticina más una prolongada convivencia de soportes y, en consecuencia, de procedimientos de lectura antes que la sustitución de unas modalidades por otras (Lledó, 2009; Eco y Carrière, 2010; Gubern, 2010; Mendoza, coord., 2012).

Hace ya unos años que Cerrillo y Senís (2005) alertaban de la posible “regresión receptora” de niños y jóvenes ante los textos literarios, tanto clásicos como actuales, a partir de las reflexiones un tanto desoladoras de Birkerts, cuando recordaba en su *Elegía a Gutenberg* (1999) que en 1992 se había encargado de la impartición de un curso universitario sobre el cuento contemporáneo y había apreciado que sus estudiantes, nacidos en la década de los setenta, se mostraban incapaces ya no de disfrutar sino incluso de entender las narraciones de Washington Irving o de Henry James. Birkerts percibía en ello el enfrentamiento entre dos formas de entender el mundo, de manera que todo un sistema de valores, toda una sensibilidad estética, todo un modo de apreciar la cultura parecían periclitar de manera irremisible.

A juicio de Cerrillo y Senís (2005, pp. 23-24), Birkerts no aludía tanto a un caso aislado sino a una circunstancia que “puede ser extendida a toda una generación (la de los estudiantes nacidos a partir de 1970, procedentes en su mayoría de entornos privilegiados), incluso también a las siguientes generaciones”. Y ello es debido, en su opinión, a que se ha ido configurando un modelo diferente de lector, condicionado por los nuevos modos de acceso a la información, de manera que “nos encontramos ante un nuevo analfabetismo; (...) protagonizado por esos nuevos lectores, fascinados por los nuevos soportes de lectura, que no son lectores literarios, ni en muchos casos, lectores competentes” (Cerrillo y Senís, 2005, p. 26).

Con todo, la actual atmósfera de incertidumbre y de cambios acelerados ha provocado en los últimos años una inusual proliferación de estudios sobre la lectura en general y la lectura de las generaciones más jóvenes en particular. Incluso si nos atenemos solo a aportaciones recientes, estas páginas se han de insertar dentro de un amplio marco de estudios que se ocupa de la formación

lectora y literaria de niños y adolescentes, indagaciones de las que surgen a menudo recomendaciones didácticas y consideraciones encaminadas a configurar prácticas docentes eficientes (Jover, 2007; Colomer y Manresa, 2008; Colomer, 2009; Díaz-Plaja, 2009; Cerrillo, 2010; Yubero y Larrañaga, 2010, Mata y Villarrubia, 2011; Sanjuán, 2011; Calvo, 2012); algunas indagaciones se centran, en particular, como la nuestra, en estudiantes universitarios y más en concreto en aquellos que en adelante se han de ocupar de la formación lectora de niños o adolescentes (Pascual Díez, 2007; Díaz Armas, 2008; Granado Alonso, 2009; Munita, 2013); otras abordan las condiciones en que se desenvuelve la lectura literaria en las circunstancias ambientales de nuestro tiempo, ya sea la portentosa difusión del *best-seller* entre los jóvenes lectores (Margallo, 2009; Olid, 2009; Lluch, 2010), o ya se trate de las nuevas modalidades de lectura hipertextual que se prodigan a partir de los soportes digitales y que no son en absoluto ajenas a la lectura de textos literarios (Mendoza, 2008, 2010, 2102; Mendoza, coord., 2012; Tabernero, 2012).

Por nuestra parte, intentaremos complementar en alguna medida estas referencias en algunos aspectos que consideramos relevantes. Nos detendremos, en particular, en las características de la mediación que conducen más fácilmente a un lector competente, esto es, en los rasgos que determinan, a nuestro entender, la calidad de la mediación lectora y al mismo tiempo en los obstáculos que se han encontrado más habitualmente aquellos lectores que no han logrado recalar en un canon académico. Con todo, y en consonancia con los datos observados apuntaremos finalmente algunas posibilidades de mejora centradas en nuestro ámbito de actuación, las aulas universitarias.

Propósitos de la investigación y metodología

Aquí pretendemos ocuparnos básicamente de la relación que se establece entre el modo de la mediación y el canon seleccionado libremente por cada lector. A nuestro juicio, y así lo pretendemos constatar en las páginas que siguen, una mediación de calidad -luego señalaremos algunos rasgos que pueden caracterizarla- conduce más fácilmente al lector a un canon académico, al tiempo que el lector de la denominada en ocasiones “alta literatura” se muestra por lo general más persistente y autónomo en sus decisiones. En consecuencia, podemos preguntarnos con qué resortes han contado los lectores de canon académico que no han logrado incorporar los no lectores o lectores ocasionales.

Nuestras reflexiones nacen del análisis de más de sesenta “autobiografías lectoras” (62 exactamente), escritas por nuestros estudiantes de segundo de Magisterio de Educación Infantil y de Educación Primaria en los cursos 2011-12 y 2012-13. La “autobiografía” se les propuso como una tarea más entre las que se solicitan en las materias de *Literatura Infantil y Educación Literaria y Literatura Infantil y Juvenil*. Se les pidió, en concreto, que revisaran su trayectoria como lectores desde los inicios hasta el momento presente, con incidencia

en los libros que les hubieran marcado especialmente, en las figuras y momentos de mediación (familia, sistema educativo, amigos, etc.) que mejor recordaran y en los criterios que han ido manejando a lo largo del tiempo para seleccionar los títulos.

Con el objeto de no condicionar en lo posible las reflexiones de los informantes, la tarea se les solicitó muy a principio de curso, con la advertencia de que ni la cantidad de los títulos mencionados ni la orientación de los mismos habrían de considerarse como factores de relevancia a la hora de enjuiciar el trabajo. Se trataba de un mero ejercicio de reflexión inicial que pudiera contribuir a su formación como futuros mediadores de literatura infantil. Por otra parte, no todos optaron por entregar el relato autobiográfico, ya que únicamente se les pedía una selección de los trabajos que fueron elaborando a lo largo del curso.

Parece, con todo, evidente que el propio marco académico desde el que se requería la tarea incita al estudiante a adoptar una determinada disposición en sus respuestas, esto es, a subrayar aquellos aspectos que mejor pueden acomodarse a las expectativas del profesor o a postergar opiniones y actitudes menos proclives hacia la lectura. No obstante, a nuestro juicio, no es difícil distinguir en las aportaciones de los alumnos entre su disposición real como lectores y la hipotética condición ideal que deberían asumir como profesores en formación, de manera que no resulta complicado percibir a grandes rasgos la verdadera trayectoria de lectura en cada uno de los casos. Los informes autobiográficos proporcionan, por otra parte, numerosos datos de carácter objetivo en lo que se refiere a títulos, momentos o actitudes ante la lectura literaria, que dan cuenta con detalle de los diferentes recorridos. En el análisis de los informes, hemos atendido en especial a los momentos iniciales de lectura (motivación en la familia, actividades relacionadas con la lectura en las primeras etapas escolares, etc.), a los periodos de auge o de crisis y sus posibles causas y a la situación actual como lectores, todo ello con el propósito de identificar las conexiones que se establecen entre la mayor o menor inclinación hacia la lectura literaria de los estudiantes con las formas de mediación de que han sido objeto y con la naturaleza de sus itinerarios lectores hasta la fecha, que aquí hemos clasificado en tres grandes bloques: lectores de canon académico, no lectores y lectores de canon social.

Desde una perspectiva cualitativa de análisis, hemos concedido particular relevancia a aquellas explicaciones que, a nuestro juicio, ofrecen mayores dosis de originalidad y coherencia, al tiempo que hemos desatendido declaraciones demasiado afines a las propuestas del profesor. Se observa además un componente generacional en las respuestas, que ayuda a apreciar mejor los casos excepcionales. No hemos extraído índices de carácter cuantitativo, dado que hay otros estudios de indudable solvencia en este sentido (Granado Alonso, 2009) y que nuestros datos no permiten conclusiones determinantes en esa dirección. El material que analizamos cuenta con un enfoque personal y en casi todos los casos con un grado elevado de introspección que nos

orientan hacia consideraciones de carácter etnográfico y cualitativo. Contrastaremos finalmente nuestras conclusiones con algunos de los estudios mencionados arriba o con otros que muestran clara afinidad con nuestro planteamiento.

25

Análisis de los datos: canon y mediación

Como bien se sabe, no hay aproximación teórica a la lectura de niños o jóvenes que no acuda antes o después a los conceptos de “canon” y de “mediación” como importantes resortes explicativos. La selección de lecturas, el grado de obligatoriedad o de elección propia que se permite en cada caso, el modo en que se presentan los textos, la progresión o estancamiento en la configuración de un itinerario consistente, el grado de afinidad afectiva e intelectual entre mediador y lector, el momento y las condiciones de la mediación, la consideración que merece el receptor en las apreciaciones y recomendaciones del experto, etc., son factores de indudable relevancia a la hora de despertar la afición a los textos.

Lectores de canon académico

Del análisis de los informes de los estudiantes se aprecia enseguida que muy pocos perduran como lectores voluntarios en un canon académico. Del grupo de 62 informantes cabe incluir en este apartado a 7 estudiantes únicamente. En todos estos casos se presentan algunos rasgos comunes pero también peculiaridades bien distintas que ponen de manifiesto que la trayectoria de cada lector constituye siempre un recorrido dinámico que suele avanzar de manera acompasada con las propias circunstancias vitales. Los dos estudiantes que demuestran un hábito lector más consolidado, una trayectoria de lectura más rica, son dos mujeres que se aproximan a los treinta años y que se han incorporado a los estudios de Magisterio tras diversos avatares profesionales y académicos.

La primera de ellas (A32) ha leído tras abandonar el instituto a Kafka, Óscar Wilde, Goethe, Aldous Huxley, Antonio Skármeta, Thomas Mann, Milan Kundera, Gustavo Martín Garzo, Ana María Matute, Paulo Coelho, Eduardo Mendoza, Juan José Millás, Almudena Grandes, etc. En el momento de redactar el informe leía los *Cuentos completos* de Lydia Davis. La otra estudiante (A49) no trasluce un recorrido tan desarrollado, pero sí manifiesta un hábito arraigado. Reconoce que dado que trabaja y estudia a un tiempo cuenta ahora con menos disponibilidad para la lectura que en otras etapas, “aunque -dice- intento tener siempre un libro conmigo”. Ha leído a García Márquez, Galdós, Vargas Llosa (novelas y ensayos) y regresa cada cierto tiempo a *Alicia en el país de las maravillas*. Con respecto a su futura profesión como docente concluye: “Hay que sembrar en los niños el placer que produce una buena historia”.

En ambos casos, la afición a la lectura surgió en el ámbito familiar. La estudiante que demuestra un canon más amplio (A32) recuerda que tanto sus abuelos como sus padres le narraban, ya antes de que supiera leer, cuentos tradicionales de manera frecuente. Más tarde la inscribieron como socia en la biblioteca de su localidad y de manera constante, según se deduce, su madre le ha ido recomendando obras que había leído previamente. Con este bagaje, en el instituto no se limitaba a las obras prescritas sino que abordó además bastantes títulos que le sugerían las compañeras.

La otra estudiante (A49) confiesa que su madre es una gran contadora de cuentos, tal vez una habilidad desarrollada por su ocupación profesional, profesora de Educación Infantil. La estudiante recuerda una infancia llena de libros y de conversaciones sobre lecturas: “Mis padres, que, como ya he dicho, son grandes aficionados a la lectura, pasaban muchas sobremesas hablando de los libros que leían”. Evoca además su recorrido lector como un proceso de maduración, de aproximación al mundo de los adultos, y, como en el caso anterior, no expresa particulares reticencias frente a los libros obligatorios de su etapa escolar a la vez que señala con agrado que comentaba algunas de sus lecturas con los compañeros de curso. Finalmente, apunta: “Si un día tuviera que presentar la lectura por placer a mis alumnos o a mis hijos sin duda tendría muchos paralelismos con la manera en la que mi madre me la presentó a mí”.

Llama la atención en ambos ejemplos que la mediación familiar, a través sobre todo de la madre, adquiere rango de modelo de comportamiento. La lectura se había convertido en un caso y en otro en experiencia de vida que merecía ser traspasada a las hijas. No hay advertencias sobre la conveniencia de leer sino historias leídas e incorporadas al bagaje afectivo e intelectual que se comunican de manera espontánea, natural, persistente. Sin duda, la complicidad emocional entre mediadoras y lectoras se convierte también en un factor de relevancia a la hora de explicar el éxito de la mediación. Además, ambas estudiantes hacen hincapié en que intercambiaban opiniones acerca de los libros con compañeros del instituto, a la vez que no expresan que la obligatoriedad de algunas lecturas escolares conllevara alejamiento del deseo de leer. No obstante, ni en un caso ni en otro se evoca con especial entusiasmo el encuentro con los libros en el ámbito educativo.

Algo diferente es el caso de otra estudiante (A13) a quien le leían de manera asidua cuentos tradicionales para dormir y que más tarde, ya en Primaria, contó con el apoyo de “una maestra extraordinaria” que le incitó a leer las aventuras de Kika Superbruja, *Matilda*, títulos de Ana M^a Matute o de Verne, etc. En este caso, la mediación familiar, no tan elaborada y persistente como en los ejemplos señalados antes, resulta complementada con un muy pertinente estímulo escolar, que se demuestra tanto en la selección de los títulos como en la pasión lectora de la maestra. La alumna se aficionó incluso a la poesía, “aspecto que encandilaba a mi maestra”, y se acercó ya entonces a Juan Ramón Jiménez, García Lorca o Miguel Hernández.

Con ello, asumió las lecturas recomendadas en el instituto sin objeciones: “nunca me resultó gravosa la tarea”, dice al respecto. Más tarde ha leído también teatro –Calderón, Lope, Shakespeare, Zorrilla, Mihura, etc.– y confiesa que por encima de cualquier otro título el libro que “me acompañará siempre” es *El principito*, de Saint-Exupéry. Una pertinente confluencia de refuerzos familiares y escolares se percibe asimismo en otro informante (A14), a quien tanto en casa como en el aula de Infantil le leían con regularidad cuentos tradicionales. En el colegio visitaba con sus compañeros la biblioteca de manera asidua, con sus padres asistía a representaciones teatrales o veía películas infantiles. Con todo, leyó a veces sin mucho interés pero con buena disposición y sin dificultades reseñables las obras recomendadas en el instituto, una etapa en que siguió leyendo por su cuenta. Y de manera reciente se ha aficionado a la lectura en inglés.

Menos comunes parecen otros dos casos de lectores de canon académico. Un estudiante, de trayectoria lectora cambiante, según su propia apreciación, confiesa (A36) que “ha experimentado distintas etapas, distintos intereses, todos ellos ligados a mi evolución personal, a mis experiencias”. Tal vez por ello ha mantenido una relación constante con la lectura a pesar de que pertenece a una familia no preocupada por los libros, donde sin embargo le contaban historias de tradición oral cuando era niño. Reconoce que tanto la escuela, como el instituto o la universidad han desempeñado “un papel importantísimo en mi desarrollo como lector”. De afición más ocasional que otros casos anteriores, dice haber descubierto hace un tiempo la importancia de la poesía, de modo que su lectura va ligada en su caso a la afición a la música, ya que compone sus propias canciones: “Fue a la hora de ponerme a escribir cuando me di cuenta de que canción y poesía se encuentran estrechamente relacionadas; la canción incorpora muchos aspectos poéticos, como el verso, la rima, la estrofa, el ritmo e incluso figuras literarias en sus letras”. Señala asimismo que quien más le ha inspirado como poeta ha sido Quevedo, por “su originalidad y su uso inusual (sic) de vocabulario, empleando metáforas o creando llamativos juegos de palabras”.

Poco frecuente es asimismo el ejemplo de otra estudiante (A50) que recuerda que en su casa ni le leían ni le compraban libros, de manera que “el único contacto que tenía con la literatura infantil era la escuela”. En Primaria sitúa su etapa de mayor afición a la lectura, a pesar de que no había “ambiente lector” en el aula, según recuerda. Durante la ESO y el Bachillerato leyó las obras recomendadas sin pasión, por atenerse a las prescripciones escolares; sin embargo, en la asignatura de Narrativa Infantil, optativa del plan de estudios de Magisterio extinguido a partir de 2010, descubrió “una mirada totalmente distinta de la literatura, en concreto de la literatura infantil”. Desde entonces, busca las novedades en bibliotecas y librerías, porque, según dice, “conocer la esencia de la literatura infantil me ha hecho creer en ella (...) Me gusta mucho la literatura infantil y leo todas las obras que están a mi alcance”.

La vinculación a las propias aficiones, al proyecto de vida que se asume de modo voluntario, parece la clave más decisiva para explicar la relevancia que ha adquirido en estos dos últimos casos la lectura literaria. Cabe pensar que su suerte correrá pareja con la vida de ambos informantes, tal vez con momentos de alejamiento si su recorrido vital así lo propicia, pero de cualquier modo se trata de aproximaciones hondas y ya persistentes a la lectura.

Con relación a los lectores de canon académico, únicamente reseñaremos otro caso que se puede juzgar como fronterizo. Se trata de un estudiante (A42) a quien su padre, lector asiduo, le contaba cuentos populares en la infancia y más tarde le ha ido regalando “infinidad de libros”. A uno y a otro les apasiona en particular la Historia, de manera que leen biografías, ensayos o tratados de historia preferentemente, una parcela de la que se resiste a salir nuestro informante. Con todo, no parece difícil que la afición a la lectura experimente en su caso un nuevo salto que le conduzca a un canon más amplio.

No lectores

En un número considerablemente mayor que el de lectores de canon académico, hemos apreciado informantes que se declaran actualmente “no lectores” (12), a pesar de que hayan leído evidentemente diversos títulos recomendados a lo largo de su trayectoria académica en la escuela, en el instituto o en la universidad. En varios casos más, el límite entre “lector ocasional” y “no lector” es impreciso, ya que no se expresa de manera explícita el momento de las últimas lecturas. De cualquier modo, incluimos en este apartado a quienes se perciben expresamente y declaradamente como no-lectores en el momento actual, estudiantes que en su gran mayoría no han leído un libro de manera voluntaria desde que abandonaron el instituto.

Hay varios informantes que confiesan que nunca han sentido especial atracción por la lectura (A9, A17, A46, A52, A60), de modo que rara vez han leído al margen de los títulos recomendados u obligatorios; en otros, el estímulo inicial de la familia mediante la lectura de cuentos o la incitación directa por parte de los padres (A9, A18, A48, A51, A52, A56) no logró sus frutos, a tenor de los testimonios recogidos, bien porque en la escuela o en el instituto no lograron ofrecerles “una lectura gustosa” (A18), bien por el efecto disuasorio de la obligación de leer obras (A9, A25, A51, A52) que no ofrecían interés ni venían a compensar un esfuerzo considerable, bien por falta de tiempo (A37, A56) o porque prefieren dedicar los momentos de ocio a otras actividades, como la participación en las redes sociales o la consulta de Internet (A48, A52). En varios casos, no solo se habla de la obligatoriedad de las lecturas como factor desmotivador sino también de la manera inadecuada de presentar la literatura (A51, A52): “no se disfruta igual de un libro cuando tienes que leerlo pensando en el resumen, que tienes que hacer con él, las preguntas que te van a hacer, o si vas a llegar a la fecha indicada para acabarlo” (A51).

A pesar de su actual condición de no lectores, los estudiantes que así se declaran tienden a reconocer un cierto prestigio social al acto de leer y a apreciar la lectura como instrumento formativo de relevancia (A18). Así, un lector (A56) considera que “es un gran fallo pero supongo que conforme me haga mayor retomaré la lectura”. Otra estudiante (A46) dice que “como futura docente, tendría que cambiar un poco de opinión y empezar a leer más e interesarme”. Otra señala (A60): “Tengo un listado de lecturas bastante pobre y no estoy precisamente orgullosa de ello, pero mi negación por los libros lleva existiendo desde que tengo uso de razón”.

Lectores de canon social

Hemos optado por denominar “canon social” a la selección de lecturas que viene dictada directamente por instancias sociales, ya sean las propias editoriales a través de sus variados modos de promoción o los círculos de proximidad del lector (amigos, familia), siempre un tanto al margen de las recomendaciones legitimadas desde el sistema educativo. Evidentemente, también las editoriales promocionan las obras de autores reconocidos tanto por las instancias académicas como por las revistas o suplementos especializados, pero reservamos el apelativo de “canon social” para aquellos títulos que tienden a eludir los filtros académicos o escolares para llegar directamente al lector a través de sus propios cauces; una circunstancia, en definitiva, que sucede “cuando la lectura se deslocaliza de la escuela y se libera del mediador”, como bien precisa Lluch (2010, p. 108).

En ocasiones, se llama a este tipo de textos “lecturas por impulso”, por haber sido ideados no “para el circuito escolar sino para el mercado (...) Si ahora el mediador no elige o recomienda una lectura, el editor o el autor deben ensayar nuevas formas de buscar al lector tanto a través de la mercadotecnia como con el tipo de relato que proponen.” (*Ibid.*, pp. 109-111). Los *best-sellers*, las series o subgéneros agrupados en ocasiones bajo el marbete de “paraliteratura” (novela rosa, policíaca de quiosco, etc.) constituyen los títulos de lo que denominamos “canon social”.

Evidentemente, no faltan casos fronterizos, obras que pueden ser difundidas en círculos académicos y no académicos, títulos que no aceptan una clara ubicación, del mismo modo que no siempre se puede precisar si un determinado libro ha de ser considerado un *best-seller* atendiendo sólo a las extensas tiradas y a su impacto comercial o si además ha de ofrecer unas determinadas estrategias compositivas, que buscan ser bien aceptadas por amplios sectores de la población lectora.

Por nuestra parte, agrupamos bajo la denominación de “canon social”, como decimos, las lecturas que practican nuestros estudiantes sin la recomendación expresa de un mediador educativo y sin ser objeto de legitimación desde las instancias académicas, textos que no caben en definitiva en la denominación de “alta literatura”. De acuerdo con nuestras observaciones, son

lectores de canon social la mayor parte de los estudiantes que nos han facilitado su autobiografía lectora, algo más de los dos tercios del total. En el grupo se aprecian trayectorias bien distintas, como no podría ser de otra manera, pero al mismo tiempo también se observa una serie de constantes que pasamos a revisar, la más llamativa, sin duda, es el claro predominio, cuando no la exclusividad, del *best-seller* como lectura voluntaria, al que acceden de manera casi invariable por las indicaciones de su entorno de amigas o amigos.

Se trata en bastantes casos de lectores que iniciaron su recorrido en ámbitos motivadores, en el seno de familias lectoras, cuando menos en algunos de sus miembros, cuyo estímulo, sin embargo, no se traduce en trayectorias de éxito:

En mi casa -escribe un informante (A39)- se ha leído siempre, tanto mis padres como mi hermano. Desde pequeño, mi madre me ha intentado introducir en el mundo de la lectura, ya que a ella le apasiona, pero, por desgracia, sus intentos han sido frustrados.

En esta ocasión, la afición temprana a la lectura fue disminuyendo, según se nos dice, conforme avanzaba el proceso de escolarización. En consecuencia, no ha extrañar que el estudiante (A39) se proponga, como futuro docente, no repetir los procedimientos que se siguieron con él: “Trataré de no cometer los errores que cometieron conmigo, darme un título y tenerlo que leer sin saber ni tan siquiera de qué iba a tratar”. Otras veces, el fomento de la lectura se limitaba más al plano de las recomendaciones teóricas de carácter formativo: “Desde pequeña -recuerda una estudiante (A43)- me han enseñado que tenía que leer para ganar vocabulario y mejorar mi manera de expresarme, pero creo que no ha sido suficiente ya que actualmente me cuesta mucho leer”.

No cabe duda de que se trata de estrategias de mediación más frágiles que las descritas arriba, donde los padres pasaban largas sobremesas comentando los libros leídos o la madre le trasladaba a la hija durante años obras que ella conocía previamente. Parece claro que los modelos que señalamos ahora carecen de la carga vivencial de los anteriores. No siempre las experiencias de lectura se comparten de manera pertinente o logran un interlocutor que se sienta oportunamente apelado. Nos encontramos incluso con estudiantes que no sólo percibieron en casa ejemplos de lectura habitual sino que también en el ámbito académico recuerdan formas estimulantes de aproximación a la lectura literaria -no imposición de títulos, consideración de los propios gustos, conexión con lecturas anteriores (A4)-, pero que, con todo, actualmente son lectores ocasionales (A4) o asiduos (A12) de *best-sellers*.

Uno de los aspectos que más abordan nuestros informantes es el de la obligatoriedad de determinadas lecturas a lo largo de las distintas etapas educativas. Si afrontar con normalidad las lecturas recomendadas en Secundaria y Bachillerato era una circunstancia repetida en los lectores de canon académico, en las autobiografías analizadas ahora constatamos frecuentes desacuerdos frente a la obligatoriedad de la lectura. Una lectora (A4) actualmente muy ocasional considera, por ejemplo, que la selección de obras de

lectura obligatoria en la ESO fue “algo que me hizo realmente abandonar la lectura”. Otra asegura (A15) que “desde entonces no disfruto leyendo”. Una estudiante (19) que actualmente sólo lee con placer libros sobre fútbol, biografías de jugadores famosos básicamente, dice con respecto a los textos obligatorios que “es como si no los hubiera leído”.

Incluso en algún caso se evoca con desagrado la llegada de los periodos vacacionales porque llevaban consigo listas de lecturas (A39): “Odiaba que llegasen Navidades, Semana Santa o verano en asignaturas como lengua y literatura, ya [que] no mandaban el típico cuadernillo de verano, sino que mandaban libros para leer”. En varios ejemplos más se achaca la pérdida de la afición a la lectura durante la Enseñanza Secundaria y el Bachillerato a la necesidad de leer títulos que no les reportaban ni entretenimiento ni placer sino un esfuerzo que solo podía entenderse como requisito necesario para superar la materia de Lengua y Literatura (A2, A3, A8, A22, A23, A25, A37, A57).

Un estudiante que se considera actualmente poco lector (A40) recuerda con particular agrado los momentos de lectura en el aula, porque suponían, según dice, “estar solo contigo mismo, sin nadie más. Podías identificarte con el personaje que fuera sin sentirte presionado, juzgado o humillado. También podías sentir de la manera que quisieras la lectura, porque ese momento era tuyo y de nadie más (...)”. No obstante, a juicio del informante, el “boom de los canales de televisión y de las primeras videoconsolas” vino a quebrar la inclinación a leer de la gente de su edad: “Vimos cómo mi generación se decantaba hacia estas nuevas fuentes de placer y dejaba cada vez más de lado la lectura”. La imposición de determinadas obras por parte del profesorado a modo de reacción ante un alejamiento muy compartido de la lectura resultó todavía peor. “La clave reside -en su opinión- no en prohibir otras fuentes de estimulación, ni siquiera en tacharlas de nocivas para el niño, sino en hacerlas compatibles con otra afición igualmente entretenida y, además, provechosa; la lectura”. Actualmente, sin embargo, no solo él sino muchos otros de su edad entienden la lectura “como una herramienta de trabajo”, según piensa.

No faltan, por el contrario, quienes reconocen determinados procedimientos motivadores en sus profesores de Primaria o Secundaria. Una alumna (A20), que últimamente se confiesa aficionada a los libros relacionados con el holocausto judío y la Segunda Guerra Mundial a partir de la lectura de *El niño con el pijama de rayas*, rememora como un verdadero martirio, y no podía ser de otra manera, el haberse visto obligada a copiar el *Quijote* durante bastantes recreos; sin embargo, apunta con todo que quiere “valorar la importancia del colegio e instituto, así como de maestros en mi trayectoria lectora, porque sin ellos no conocería ni la mitad de libros que conozco”. Una opinión que comparten con mayor o menor énfasis otros compañeros (A6, A26, A36, A38).

Con carácter de excepcionalidad, un estudiante (A41) trae a colación el estimulante ejemplo de una profesora que dejaba las lecturas a la “libre elección” de los alumnos con el único compromiso de “realizar un resumen y opinión crítica”, con una considerable flexibilidad en el plazo de entrega.

Otro recuerda (A45) muy favorablemente a “un maestro mayor” al final de la Primaria, que era “un entusiasta de la lectura” y les proponía historias cercanas al entorno del colegio. Una estudiante (A4) dice que siempre le estará “agradecida a ese maravilloso profesor de lengua y literatura de 4º de ESO, que, en vez de mandarnos leer los típicos libros de literatura clásica que consiguen hacer que termines por odiar la lectura, tuvo en cuenta nuestros gustos e intereses, convirtiendo así las lecturas obligatorias de ese curso en un auténtico placer”.

Con todo, no parece que lo decisivo, en lo que a las lecturas recomendadas se refiere, sea tanto discutir acerca de la obligatoriedad o no de las mismas sino de los procedimientos y modos de acercamiento de los títulos a los lectores. Parece, sin duda, recomendable, y luego insistiremos en ello, una mayor personalización de los entornos y procesos de lectura, particularmente en el periodo de Secundaria y Bachillerato. El hecho de proponer determinadas obras para la lectura en un grupo supone en unos casos una evidente desmotivación hacia el acto de leer, mientras que en otros constituye una oportunidad para conocer determinadas obras de referencia y avanzar en el proceso lector con nuevos títulos. En consecuencia, más que decisiones drásticas en lo que respecta a la obligatoriedad o no de la lectura se han arbitrar modos y estrategias acordes con los diferentes itinerarios lectores que conforman un grupo de alumnos de cualquier nivel.

En suma, los testimonios recogidos vienen a ratificar la idea de que es frecuente concluir la etapa de Primaria con una disposición proclive a la lectura literaria, a menudo con lecturas que sobrepasan las recomendaciones del aula, mientras que en Secundaria y Bachillerato se produce de manera bastante común un claro alejamiento de la lectura literaria, bien sea por una escasa preparación frente a las lecturas obligatorias que apenas existían antes, bien por la mayor dedicación al estudio de las diferentes materias o bien por el descubrimiento de otras prioridades en lo que respecta a las relaciones afectivas o a otras formas de ocio.

Observamos asimismo que, por lo general, los lectores de canon social se centran en una determinada modalidad literaria (la novela rosa o romántica, en el caso de las lectoras; el suspense o la intriga de manera casi indistinta entre hombres y mujeres) cuando han de elegir por su cuenta. Además, salvo casos excepcionales, se manifiestan como lectores ocasionales o muy ocasionales, que, un tanto alejados ya del refuerzo o “acompañamiento de la familia” (Pascual, 2007, p. 423), necesitan de formas de incitación externa, esto es, de un nuevo “acompañamiento” para decidirse a leer en cada ocasión y poder avanzar “hacia las lecturas adultas” (Margallo, 2009, p. 223), de modo que si la estimulación escolar no ha resultado convincente a la hora de diseñar un itinerario lector, no ha logrado configurar criterios propios ni pautas para la progresión lectora, en el momento de elegir un título atienden a las recomendaciones sociales, esto es, a la estrategias de promoción editorial que les llegan sobre todo en última instancia a través de amigos y compañeros: “leer

libros muy famosos, de los que luego se hace una película, me ha enseñado a apreciar todavía más el libro”, escribe una estudiante (A21) que lee habitualmente *best-sellers* y de manera ocasional autores de canon académico como Neruda o Bécquer.

Con ventaja, Federico Moccia es el autor más seguido por las lectoras de canon social (10 de ellas lo citan como uno de sus escritores preferidos). Además, los títulos de Ken Follet, Agatha Christie, *El niño con el pijama de rayas*, de John Boyne, la trilogía de E. L. James (*Cincuenta sombras de Grey*, *Cincuenta sombras más oscuras* y *Cincuenta sombras liberadas*), Stephenie Meyer y su saga de *Crepúsculo*; *Millennium* de Stieg Larsson, las novelas de Nicholas Sparks, los libros de Jorge Bucay, etc., son las lecturas voluntarias más solicitadas por nuestros informantes.

La identificación con los protagonistas, el deseo de verse reflejado en las vicisitudes de los personajes son los principales motivos que confiesan a la hora de disponerse a leer. Una alumna (A12) aficionada a Federico Moccia y a E. L. James apunta que así entiende mejor sus propias relaciones afectivas; otra (A58) concluye que a un libro le pide “que conecte contigo”; una estudiante (29) que confiesa que se aficionó a la lectura en tercer curso de ESO, cuando descubrió *Rebeldes*, señala: “Hay algo de leer que a mí me apasiona y creo que a todo el mundo que le gusta la lectura, es ser la protagonista de la historia (...), imaginarte que eres la protagonista, que tú estás en el centro de ese libro”.

Conclusiones

De acuerdo con el material revisado, los alumnos que tras concluir la ESO y el Bachillerato persisten como lectores de canon académico son ejemplos ciertamente ocasionales, casi esporádicos. No puede decirse que ni el entorno familiar ni el sistema educativo que han seguido nuestros informantes universitarios les hayan llevado de modo general a la afición a la “alta literatura”. Si llama la atención, por el contrario, el elevado grado de coincidencia que demuestran en la lectura de *best-sellers*, títulos por lo general que, como bien se sabe, se difunden a través de costosas campañas promocionales, se transforman con frecuencia en películas, series televisivas o juegos de ordenador y cuyo conocimiento no proviene, claro está, del sistema educativo. Parece evidente, de entrada, que esta sola circunstancia demanda una reconsideración general de la función de la literatura en el proceso formativo de niños y jóvenes:

La escuela no puede vivir de espaldas al destino lector de los adolescentes que están a punto de abandonarla. No puede seguir permitiéndose ignorar que la futura relación con el libro de estos jóvenes, en el caso de que exista, se establecerá a partir del código impuesto por las tendencias del mercado (Margallo, 2009, p. 228).

La apreciación adquiere todavía mayor gravedad si estos lectores que frecuentan la literatura comercial son futuros docentes. En este sentido, constataba recientemente Felipe Munita (2013, p. 85) que los “lectores fuertes” demuestran intuiciones acerca de la educación literaria y de los procedimientos de acercamiento a la lectura de niños o adolescentes que no han adquirido otros lectores menos adiestrados: “los resultados muestran concepciones y perspectivas de acción sobre la lectura literaria más fértiles en aquellos lectores asiduos, y más reduccionistas por parte de los no lectores”.

En este contexto general, nuestro propósito es incidir -como señalábamos en un principio- en las formas de relación que se establecen entre mediación y canon, y ello con el ánimo de percibir y destacar modelos o estrategias de mediación que puedan ofrecer mayores garantías de éxito.

Entre los estudiantes que frecuentan un canon académico apreciábamos varios casos en que la inclinación hacia la lectura proviene muy claramente del ámbito familiar (A14, A32, A42, A49). Estos ejemplos tienen en común que el aprecio hacia la lectura literaria se expresa mediante formas que sobrepasaban las simples y tópicas advertencias acerca de los valores educativos que puede encerrar el acto de leer. Por el contrario, la trascendencia que se le concede a la lectura llega a incidir en el modo de relacionarse en el entorno familiar, de manera que los libros protagonizan momentos y espacios compartidos: así, hablar de los libros leídos en las sobremesas, compartir lecturas entre la madre y la hija a lo largo del tiempo, acudir asiduamente a la biblioteca en compañía de la madre o el padre, presenciar obras de teatro en familia, ver con los padres películas infantiles basadas en cuentos tradicionales, etc.

Es reseñable asimismo que en ninguna de estas trayectorias se menciona el momento de las lecturas obligatorias como algo desmotivador. Hay que pensar, por consiguiente, que estos estudiantes afrontaron este periodo con un bagaje suficiente y con una disposición favorable que no fue resquebrajada al enfrentarse con textos de mayor complejidad o ajenos a su entorno afectivo.

Como constatábamos arriba, a otra alumna que hemos incluido asimismo en este grupo de lectores de canon académico (A13), sus padres le leían cuentos tradicionales en un contexto de cierta motivación hacia la lectura; sin embargo, ella recuerda que fue en la escuela de Primaria donde se encontró con “una maestra extraordinaria” que la animó decisivamente a leer. No muy distinto es el caso de una alumna (A50) que no se juzgaba a sí misma como lectora, pero que descubrió ya en la universidad, siendo estudiante de Magisterio, “la esencia de la literatura infantil”, lo que le ha llevado a “creer en ella”. Un alumno (A36), que escribe y compone las canciones que interpreta, percibió no hace mucho una honda conexión entre poesía y canción, lo que le ha empujado a leer poesía clásica y contemporánea o a encontrar en Quevedo su principal fuente de inspiración.

No cabe duda de que se trata de trayectorias bien distintas en las que, sin embargo, subyacen, en nuestra opinión, algunos rasgos comunes: la lectura se expresa antes que nada como entusiasmo o gozo, como descubrimiento en

un principio, como necesidad más tarde; se entiende no tanto como una posibilidad de entretenimiento sino como una actividad estrechamente vinculada con la propia vida. Así, en varios momentos se invoca como instrumento idóneo para estrechar lazos afectivos de relevancia (con la madre o el padre, principalmente, pero también con profesoras o profesores). El hecho de que algunos de los estudiantes citados sitúen un encuentro decisivo con la lectura en diferentes etapas educativas, y no en el entorno familiar, nos anima a creer en la capacidad compensadora y transformadora del trabajo formativo en las aulas, esto es, en la posibilidad de que un enfoque pertinente de la educación literaria logre apelar al alumno de manera profunda.

De cualquier modo, en unos y otros testimonios viene a constatar, a nuestro juicio, algo que ya apuntaba hace unos años Ana M^a Machado (2001, p. 61):

No creo que nadie enseñe a otra persona a leer literatura. Por el contrario, estoy absolutamente convencida de que lo que una persona lega a otra es la revelación de un secreto: el amor por la literatura. Y eso es más un acto de contaminación que una enseñanza.

En una orientación semejante, señalaba Antonio Mendoza (2001, pp. 48-49) que no puede olvidarse la singular condición de la literatura como objeto de estudio o de aprendizaje, ya que “se vive, se experimenta, se asimila, se percibe, se lee”, pero difícilmente se “enseña”, se “aprende” o se “estudia”. En consecuencia, y de acuerdo con Mendoza, Cerrillo (2010, p. 87) sugiere que “probablemente, lo que hoy se necesite, más que enseñar literatura -de acuerdo con el concepto tradicional referido-, sea enseñar a apreciar la literatura o, en todo caso, poner a los alumnos en disposición de poder apreciarla y valorarla”.

Lo cual, requiere, sin duda, entre otras cosas, revisar periódicamente el propio canon escolar. Cuestionarse un canon resulta siempre saludable si pensamos que cualquier propuesta comporta una inevitable dosis de arbitrariedad (Cerrillo, 2010, p. 99) o que encierra claras pretensiones de dominio (Pozuelo Yvancos, 1996, p. 3), pero es más urgente cuando se pretende que un conjunto de alumnos pueda disfrutar de la lectura de grandes obras a la vez que preservar el deseo de seguir leyendo. En la configuración de un canon escolar el esfuerzo de adaptación ha de venir de una parte y de otra, es decir, de los lectores y del sistema educativo, de manera que se establezcan sucesivamente nuevos puntos de equilibrio, de encuentro, que necesariamente comportan una considerable personalización del proceso.

Tradicionalmente, se ha exigido al alumnado de Secundaria y Bachillerato enfrentarse con textos seleccionados por los expertos, lectores de trayectoria mucho más desarrollada, situados en condiciones de apreciar las obras desde circunstancias personales bien distintas. La literatura infantil y juvenil se ha incorporado en fechas todavía recientes a las lecturas de aula en Secundaria y Bachillerato, donde con buen criterio, a nuestro juicio (Dueñas y Tabernero,

2013), se alterna con títulos de corte clásico o académico con el objeto de facilitar la transición hacia la lectura adulta.

El punto de llegada, la “alta literatura”, resulta poco discutible; conviene, sin embargo, cuestionarse el modo, esto es, los procedimientos de aproximación a la literatura así como la propia selección de los textos, si se pretende que las experiencias de lectura conlleven un componente vivencial, si se busca que leer suponga algo más que entretenimiento o mero requisito para la superación de una asignatura. Parece claro que solo en estrecha conexión con la vida, la literatura revela su especificidad frente a otras posibilidades de ocio. La verdadera potencialidad formativa de la lectura literaria se expresa cuando las obras apelan realmente a parcelas sustanciales de la condición humana. Y ello es válido tanto en referencia a la literatura infantil y juvenil como a la destinada a los adultos.

En este sentido, coincidimos con Sanjuán (2011) en que habitualmente se le ha infligido a la enseñanza de la literatura una orientación de cariz demasiado racional, con la consiguiente postergación de la dimensión emocional que encierra, sin duda, cualquier obra literaria; una faceta que además apela posiblemente de manera más inmediata a los lectores no iniciados. La consideración de aspectos de orden emocional tanto en el análisis como en el proceso de recepción de un texto literario ha de constituir, en opinión de Sanjuán, el armazón sobre el que articular otros componentes de carácter más analítico o científico.

En las aportaciones de no lectores o de lectores de canon social que hemos revisado es recurrente el rechazo expreso al canon académico que se les ha propuesto en el aula, de manera que con alguna frecuencia, como señalábamos arriba, los estudiantes localizan en la obligatoriedad de ciertas lecturas escolares la principal causa de la pérdida de su inicial afición a leer. Nuestra percepción coincide, en este sentido, con las de otros autores que han llevado a cabo indagaciones semejantes con respecto a estudiantes de ESO, bachillerato o universidad (Yubero y Larrañaga, 2010; Pascual Díez, 2007; Latorre Zacarós, 2007; Colomer, 2009):

La mayor desmotivación en relación con la lectura se produce por los malos encuentros con los libros y las lecturas no deseadas. La lectura obligatoria, que se realiza en contra de la voluntad del lector, puede terminar provocando una reacción de rechazo hacia la lectura y más cuando los alumnos son evaluados por ello (Yubero y Larrañaga, 2010, p. 16).

Hemos de pensar que este rechazo, que no se apreciaba en los lectores de canon académico, se debe sobre todo a una preparación deficiente a la hora de afrontar las nuevas lecturas, una circunstancia que se puede concretar tanto en las limitadas posibilidades de interpretación del lector, en las escasas expectativas que le despierta el nuevo título o en una trayectoria anterior insuficiente para enfrentarse con textos que suponen una dificultad creciente. Tampoco faltan quienes, como hemos visto, achacan su desmotivación a una

presentación inadecuada de los textos, así por ejemplo, cuando el profesor manda leer un libro sin adelantar ni siquiera de qué trata.

Como decimos y frente a lo que se apunta a veces, los informantes poco aficionados a la lectura atribuyen su actual distanciamiento más a procedimientos educativos inadecuados que al atractivo de las tecnologías de la información y la comunicación. Solo uno de los informantes (A40) alega, con particular elocuencia, que la afición temprana que mereció la lectura en la gente de su edad se malogró pronto porque coincidió con “el boom de los canales en televisión y las primeras videoconsolas”:

Si a la falta de motivación inducida por la escuela hacia una lectura por placer le añadimos la aparición de estos aparatos, nos encontramos con que si un niño tiene un tiempo libre y tiene que elegir entre sentarse y mirar una pantalla o leer un libro escogerá lo primero. (...) Lo informático tiene una cantidad descomunal de estímulos en comparación con lo que estábamos acostumbrados (me refiero a que los estímulos visuales y auditivos son más sencillos y atractivos), pero ello viene acompañado de una desaparición por completo de la utilización de la creatividad de quien los usa. Vimos cómo mi generación se decantaba hacia estas nuevas fuentes de placer y dejaba cada vez más de lado la lectura.

A pesar de la incuestionable coherencia de la aportación que citamos, ya hemos apuntado arriba que únicamente dos estudiantes manifiestan su afición a consultar Internet por entretenimiento o placer. Cabe pensar, por lo tanto, que acceder a Internet se ha convertido, como la propia lectura, en “una herramienta de trabajo”, en expresión del mismo informante. Del mismo modo, sólo uno de los estudiantes se declara usuario habitual de *e-book* (A38).

La mediación familiar, cuando se manifiesta de modo persistente y se traduce en hábitos o acciones continuadas, desarrolla, como hemos apreciado, una indudable influencia. Con cierta frecuencia, en estos casos el estímulo familiar resulta fácilmente reforzado mediante actuaciones educativas pertinentes. De este modo, aunque los lectores no alcancen un canon académico sí parece asegurarse determinados periodos de clara afición a la lectura, que coinciden más habitualmente con la etapa de Primaria. También hemos constatado, no obstante, que algunas intervenciones formativas en diferentes periodos curriculares han servido para descubrir las virtualidades de la lectura literaria de manera honda y continuada.

De manera particular, en el grupo de no lectores cunden los casos en que no recibieron una relevante estimulación familiar hacia la lectura. De cualquier modo, y salvo situaciones un tanto excepcionales, el entorno familiar no parece suficiente para instalar al estudiante en un canon académico. Tal vez desde los centros educativos, como ya se viene intentando a través de grupos de lectura, de recomendaciones de títulos o de otros procedimientos, cabría incidir algo más en las disposiciones lectoras de las familias, en muchos casos sometidas, como las de los alumnos, a las muy poderosas iniciativas del mercado editorial.

Con todo, a tenor de los numerosos informantes que recuerdan que en su casa les leían cuentos antes de que supieran leer por sí mismos, podemos intuir el notable prestigio que los progenitores de nuestros estudiantes concedían a la lectura como resorte formativo, un reconocimiento del que cabe dudar más en generaciones posteriores, mucho más inmersas en otros sistemas de transmisión cultural. No obstante, en el análisis de las “autobiografías” solo de manera ocasional puede intuirse que nuestros informantes pertenecen ya a las primeras promociones de “nativos digitales”, de acuerdo con el conocido apelativo de Prensky (2001).

Los lectores de canon social se muestran notablemente más influidos por los entornos próximos (amistades, familia, promociones editoriales a través de la televisión o el cine) que por internet, por lo que nos inclinamos a ratificar lo que señalaba recientemente Shavelzon (cit. por Millán, 2010, p. 175): “No me parece que debamos dejarnos avasallar por las amenazas de la tecnología, ni por su ritmo y sus urgencias. La velocidad de los nuevos desarrollos no es una necesidad del consumidor sino la presión del inversor”.

Con todo, sin duda los retos actuales de la lectura literatura son muchos y complejos, y su porvenir ciertamente preocupante a tenor de las trayectorias lectoras que percibimos en futuros docentes. No obstante, la necesidad de la lectura literaria en nuestro tiempo parece fuera de cualquier duda, como da fe, por ejemplo, la trayectoria investigadora de Michèle Petit, por citar únicamente un caso relevante. Con indudable acierto, a nuestro juicio, Petit (2009, p. 16) sitúa la lectura literaria en un marco tan complejo como atractivo cuando señala que “la lectura es un arte que, más que enseñarse, se transmite, como lo han demostrado muchos estudios”. Y en ello se ha de continuar, sin duda.

Somos conscientes de que nuestro análisis viene finalmente necesitado de unas pautas de actuación en nuestro ámbito de incidencia más inmediato, las aulas universitarias de formación del profesorado. De las reflexiones anteriores, hay varias que nos incitan especialmente a proponer modelos de intervención docente en lo que a la literatura infantil y juvenil se refiere: así, la condición de no lectores o de lectores ocasionales y entregados a las condiciones del mercado, que apreciamos en buena parte de los estudiantes universitarios que piensan dedicarse profesionalmente a la enseñanza en Educación Infantil o Primaria; la insuficiencia de la mediación familiar en la mayoría de los casos; la posibilidad de descubrir o redescubrir en profundidad las virtualidades de la literatura también en la etapa universitaria, como instrumento de construcción del individuo; la urgente necesidad de reconsiderar el acercamiento de niños y adolescentes a la literatura en las diferentes etapas educativas; la conveniencia de poner en práctica algunos modos de mediación que se intuyen, a todas luces, como más satisfactorios.

No pretendemos improvisar ahora recomendaciones que vengan a incrementar un cúmulo ya abundante de fórmulas y apreciaciones que se han aportado en los últimos años, casi siempre desde un sentido común y unos criterios de razonabilidad incuestionables, sino adelantar muy ligeramente

algunas observaciones que nos ocupan ya desde hace un tiempo como grupo de investigación, en cuyo seno se entiende que no es suficiente ahondar en el diagnóstico, definir las carencias que ofrece la lectura literaria en el contexto educativo, sino que ello mismo exige arbitrar y poner en práctica pautas de actuación docente que contribuyan a rectificar y a mejorar en lo posible hábitos o modos que parecen hoy caducados.

A nuestro juicio, 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. Así como se defiende que la lectura sea el centro de la educación literaria en etapas anteriores, nos parece recomendable que suceda lo mismo en el ámbito universitario, esto es, que el acto de lectura, compartida e individual, se convierta en el momento nuclear de la práctica docente, de manera que el soporte teórico, el armazón conceptual, que permite una lectura comprensiva y gratificante, surja en función de las líneas de interpretación que apunta un texto y al servicio del texto. Es sabido que en las aulas se tiende con frecuencia a presentar y analizar paradigmas de interpretación, a proponer un determinado marco conceptual y a revisar, por último, títulos que vengan a refrendar la validez explicativa de la construcción teórica. Sin embargo, como parece evidente y se viene sosteniendo desde hace tiempo (Rosemblatt, 1995; Chambers, 2007; Mendoza, 2004; Goldin, 2006, etc.) lo que la literatura puede aportar a la formación y disfrute de los individuos viene dado propiamente por las obras, no por el andamiaje teórico en que se inserten.

Parece, pues, oportuno y urgente actualizar procedimientos clásicos donde el profesor actuaba como guía o lector experto, empeñado antes que nada en apuntar posibilidades para una interpretación suficiente de las obras, en ofrecer herramientas conceptuales que faciliten, en última instancia, la lectura individual. Si los textos literarios no logran acceder a estratos de la intimidad del lector, si no consiguen cuestionar en un sentido o en otro su subjetividad, fracasan en lo sustancial. El profesor, cuando menos, ha de dar esa oportunidad a los escritos literarios, más si pensamos que la literatura tiene como “función”, en palabras de Bruner (2010, p. 160), “exponernos a dilemas, a lo hipotético, a la serie de mundos posibles a los que puede referirse un texto”.

Como decíamos, nuestras observaciones nos llevan a pensar que el actual estudiante de Magisterio requiere antes que nada de encuentros gratificantes con los textos, como requisito primero bien para una necesaria reconciliación intelectual y afectiva con las obras literarias, bien con el objeto de percibir la relevancia significativa de la literatura. 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, como bien

apreciábamos en el elocuente testimonio de una de nuestras informantes (A50).

Por otra parte, cada vez más, autores y editores apuestan expresamente por obras que por su capacidad de sugerencia, su carácter abierto, la superposición de diferentes planos significativos, los muy variados juegos entre texto e ilustración, etc., buscan indistintamente la complicidad de lectores infantiles y adultos, esto es, momentos de recepción compartida, algo muy notorio en el caso del libro álbum o del ilustrado en general, pero no muy distinto de lo que aún sucede con los cuentos tradicionales de Perrault, los hermanos Grimm o Andersen. Los títulos de autores como Anthony Browne, Jimmy Liao, Shaun Tan, Jutta Bauer, Suzy Lee, etc., constituyen buena muestra de que lo que decimos es hoy un fenómeno internacional, que ya venía apuntado desde hace años por las contribuciones de Leo Lionni, Iela Mari, Maurice Sendak, etc.

Leer, interpretar, dialogar con los textos, parece, pues, lo prioritario. Y al hablar de los libros seleccionados conviene llevar las aportaciones de la obra al terreno de la vida, con el objeto de que quede de relieve que los textos literarios, también los infantiles, hablan de pasiones, frustraciones, anhelos, esperanzas, es decir, de la condición humana, de nosotros los lectores, y por ello mismo vienen a enriquecer, matizar, ampliar nuestra experiencia vital, nuestro conocimiento del mundo. Tradicionalmente, se ha tratado de constreñir la interpretación de las obras a terrenos demasiado asépticos, pero parece evidente que con la literatura “lo que importa explicar/ es la vida, los rasgos/ de su filantropía,/ las noches de sus sábados”, como sostenía Gil de Biedma en “El juego de hacer versos”, y así lo solicitan a su modo, pero de manera inequívoca a tenor de lo arriba expuesto, nuestros estudiantes universitarios.

Referencias

- Birkerts, S. (1999). *Elegía a Gutenberg. El futuro de la lectura en la era electrónica*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (2010). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Calvo Valios, V. (2012). *El discurso literario: construcción de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.
- Cerrillo, P. C. y Senís, J. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? *Ocnos*, 1, 19-33. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/166>
- Cerrillo, P. C. (2010). Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios. En G. Lluch (coord.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 85-104). Barcelona: Anthropos.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

- Colomer, T. (2009). Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes. En Colomer, T. (coord.) (2009). *Lecturas adolescentes* (pp. 19-58). Barcelona: Graó.
- Colomer, T. y Manresa, M. (2008). Lecturas adolescentes: entre la libertad y la prescripción. En A. Camps y M. Millán (coords.), *Miradas y voces* (pp. 119-130). Barcelona: Graó.
- Díaz Armas, J. (2008). Lectura literaria y formación inicial. Creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector. En A. Mendoza Fillola (coord.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 177-190). Barcelona: Horsori.
- Díaz-Plaja, A. (2009). Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio de la adolescencia. En T. Colomer (coord.) (2009). *Lecturas adolescentes* (pp. 119-150). Barcelona: Graó.
- Dueñas Lorente, J. D. y Tabernero Sala, R. (2013). Los clásicos en el aula. Una propuesta: hipertextualidad y contexto histórico. *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Año VI, 16, 65-77.
- Eco, U. y Carrière, J.-C. (2010). *Nadie acabará con los libros*. Barcelona: Lumen.
- Goldin, D. (2006). *Los días y los libros. Divagaciones sobre la hospitalidad de la lectura*. México, D. F.: Paidós.
- Granado Alonso, C. (2009). *Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora*. Proyecto financiado por Pacto Andaluz por el Libro. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/culturaydeporte/web/html/sites/consejeria/areas/letras/Galerias/Adjuntos/estudios/3_Estudio_Futuros_maestros_y_maestras_ante_la_educacixn_lectora.pdf
- Gubern, R. (2010). *Metamorfosis de la lectura*. Barcelona: Anagrama.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Latorre Zacaroz, V. (2007). Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la E.S.O. *Ocnos*, 3, 55-76. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/175>
- Lledó, E. (2009). *Ser quien eres. Ensayos para una educación democrática*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Lluch, G. (2010). Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela. En G. Lluch (coord.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp.105-128). Rubí (Barcelona): Anthropos.
- Machado, A. M^a (2001). Entre gansos y vacas. Escuela, lectura y literatura. En E. Gil Calvo y otros, *La educación lectora* (pp. 55-66). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Margallo, A. M^a (2009). Entre la literatura juvenil y la adulta: el papel de los ‘best-sellers’. En T. Colomer (coord.) (2009), *Lecturas adolescentes* (pp. 221-239). Barcelona: Graó.
- Martín Barbero, J. (2010). Jóvenes: entre la ciudad iletrada y el mundo digital. En G. Lluch (ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 39-58). Rubí (Barcelona): Anthropos.
- Mata, J. y Villarrubia, A. (2011). La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 58, 49-59.
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la UCML.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Mendoza Fillola, A. (2008). Introducción: Textos e intertextos para formar al lector. En A. Mendoza Fillola (coord.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 11-35). Barcelona: Horsori.
- Mendoza Fillola, A. (2010). La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector. En A. Mendoza y C. Romea (coords.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 143-174). Barcelona: Horsori.
- Mendoza Fillola, A. (2012) (coord.). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- Millán, J. A. (2010). Lectura digital: ¿Lo mismo en otro lado? En A. Basanta Reyes (coord.), *La lectura* (pp. 173-181). Madrid: CSIC.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9 (2013), 69-88. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/227>
- Olid, I. (2009). Entre chicos y chicas: la fuerza de los estereotipos. La nueva ‘chik-lit’ para adolescentes. En T. Colomer (coord.) (2009), *Lecturas adolescentes*. (pp. 169-184). Barcelona: Graó.
- Pascual Díez, J. (2007). Lecturas y factores que condicionan la maduración lectora. Implicaciones educativas. En P. C. Cerrillo, C. Cañamares y C. Sánchez (coords.), *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 421-428). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano.
- Pozuelo Yvancos, J. M^a. (1996). Canon, estética o pedagogía? *Ínsula*, 600, 3-4.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives. Digital Immigrants. *On the Horizon*, NCB University Press, vol. 9 (5). Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/>

Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

Rodríguez R., C. (2008). La animación a la lectura como fórmula para captar lectores. (¿Hace ruido? ¿Se puede cambiar el diseño?). *Ocnos*, 4, 77-81. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/200>

Rosenblat, L. M. (1995). *La literatura como exploración*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Sanjuán Álvarez, M. (2011). *De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y adolescencia*. *Ocnos*, 7, 85-99. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/212>

Tabernero, R. (2012). La hipertextualidad como fundamento de construcción en la literatura 'iluminada': La formación del lector en el libro álbum y el libro ilustrado. En A. Mendoza (coord.). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 121-134). Barcelona: Octaedro.

Villanueva, D. (2010). Lectura y nativos digitales. En A. Basanta Reyes (coord.). *La lectura* (pp. 163-171) Madrid: CSIC.

Yubero Jiménez, S. y Larrañaga Rubio, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos*, 6, 7-20. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/188>