

“Para mí todos eran cuentos”: incidencia de la formación docente en las creencias y saberes sobre literatura infantil y juvenil

POR FELIPE MUNITA

Resumen: El artículo se sitúa en el campo de la didáctica de la literatura, particularmente en el ámbito de la formación docente en literatura infantil y juvenil. Se comienza con una discusión teórica en relación a las creencias y saberes de docentes y futuros docentes sobre el sistema literario para niños y jóvenes. Luego se presenta una experiencia de formación continua, el seminario-taller “Volver a la lectura”, desarrollada en la Universidad Austral de Chile durante 2015 y 2016, con la participación de 27 docentes en ejercicio. Se reportan algunos de los resultados de esa experiencia, particularmente los relacionados con el avance en los sistemas de creencias de los docentes acerca de la literatura para niños y jóvenes. Para finalizar, el artículo señala la necesidad de incluir procesos de lectura y discusión de literatura infantil en la formación del profesorado, y recalca las posibilidades que ofrece el club de lectura o círculo literario para ese propósito.

Palabras clave: literatura infantil y juvenil, lectura literaria, formación docente.

Abstract: *The present article addresses the field of didacticism in literature, particularly the aspect of teacher training in infantile and juvenile literature. It opens with a theoretical discussion of the beliefs and knowledge of teachers and future teachers about the literature available for infants and children. We then present a continuous training experiment, the “Back to reading” seminar/workshop held in Universidad Austral de Chile during 2015 and 2016, in which 27 practising teachers participated. We report some of the results of the experiment, particularly those relating to progress in teacher belief systems about literature for infants and children. Finally, the article notes the need*

to include reading and discussion of children's literature in teacher training curricula, stressing the possibilities offered by a reading club or literature circle for that purpose.

Keywords: *children's literature, literary reading, teacher training.*

Travesías: Artículos



“Para mí todos eran cuentos”: incidencia de la formación docente en las creencias y saberes sobre literatura infantil y juvenil ¹

Felipe Munita ²

Introducción

Podría decirse que la configuración y consolidación del campo de la didáctica de la literatura trajo consigo el establecimiento de algunas ideas que hoy son fruto de consenso en el debate académico. Una de ellas ha sido la consideración de las creencias que manifiesta un docente sobre la literatura como factor decisivo para la educación literaria que promueva en el aula. “Dime cómo haces leer o releer un texto y te diré qué concepción tienes de la literatura³”, ha llegado a decir Bucheton (2008, p. 26) para

¹ Este artículo se inscribe en el proyecto de investigación “El efecto profesor en la formación de lectores: Un estudio exploratorio sobre el potencial de las actuaciones docentes para la mejora educativa en el área de Lenguaje y Comunicación” (PAI-CONICYT n° 82140013), financiado por el Concurso Nacional de Apoyo al Retorno de Investigadores desde el Extranjero, convocatoria 2014. Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, Gobierno de Chile.

² Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Actualmente es profesor visitante en la Universidad Autónoma de Barcelona, e investigador asociado del Centro de Investigación Escolar y Desarrollo (CIED) de la Universidad Católica de Temuco (Chile). Es miembro del grupo GRETEL.

³ Las traducciones de citas escritas originalmente en otra lengua son nuestras.

visualizar la idea de que las creencias del profesor sobre el texto literario inciden en las prácticas didácticas mediante las cuales lo enseña.

Otra idea que ha tomado fuerza en el campo de la didáctica ha sido la consideración de la literatura infantil y juvenil (en adelante, LIJ) como un corpus especialmente relevante para la formación de lectores en contexto escolar. En efecto, en las últimas décadas hemos sido testigos de la progresiva entrada de la LIJ a las aulas, en un proceso constante aunque no exento de dificultades. Una de esas dificultades ha sido la consideración, uso y validación de esta literatura por parte de equipos docentes que no siempre han tenido una adecuada formación en torno al libro para niños y jóvenes.

El presente trabajo se sitúa precisamente en el punto de encuentro de las dos ideas-fuerza presentadas. Si, por una parte, las creencias del docente sobre la literatura parecen decisivas en cómo la enseña, y, por otra, la literatura infantil y juvenil debiese estar cada vez más presente en las prácticas docentes, cabría preguntarse al menos dos cuestiones: a) ¿qué piensan los docentes sobre la LIJ?, y b) ¿qué puede aportar la formación (inicial y continua) en el avance y transformación de esas creencias?

En primer lugar, presentaremos algunas ideas y formulaciones teóricas que nos ayudarán a situar la discusión en torno a estas preguntas en un determinado marco de referencia, focalizando tanto en la formación inicial como en las creencias y prácticas de docentes en ejercicio. Posteriormente, mostraremos algunos resultados de una experiencia de formación continua desarrollada en torno a la lectura y discusión de literatura infantil y juvenil.

Imágenes de la literatura infantil en la formación inicial docente

Desde hace ya bastante tiempo, se ha insistido en la necesidad de asegurar una adecuada formación en literatura infantil y juvenil en la etapa de formación inicial docente. Esta necesidad se ha apoyado en el constato de las enormes dificultades que experimentan los futuros maestros a la hora de leer y valorar la LIJ, en especial el corpus

contemporáneo y el álbum ilustrado⁴. A su vez, dichas dificultades se apoyan, como cabría esperar, en las creencias y representaciones que se tienen sobre lo que “debiera ser” un libro para niños.

En esa línea, Díaz Armas (2008) ha subrayado el rechazo que en ocasiones producen los libros que no hacen explícitos los valores morales, o bien que proponen nuevos sistemas de valores en ese ámbito:

En muchísimas ocasiones, el gusto del adulto se toma como medida para el niño, presuponiéndose que lo que a los futuros mediadores no les gusta, tampoco puede gustarles a los niños. Es más que frecuente que el alumnado de Educación Infantil considere como adecuado para el lector infantil sólo el tipo de ilustración más estereotipado, el más cercano a las películas de Disney, y que se admita también cualquier otro modo de representación realista o hiperrealista, y que se rechacen, al mismo tiempo, las propuestas no figurativas, las expresionistas, las excesivamente esquemáticas, las grotescas (2008, p. 187).

Similares representaciones aparecen en la experiencia comunicada por Duszynski (2006), en la que los estudiantes perciben el texto literario para niños como un espacio ajeno a la exploración formal o temática, y en el que no debieran proponerse textos enigmáticos o melancólicos, sino únicamente dinámicos y humorísticos. Esta visión, desde la cual se construye la noción de la literatura infantil como un corpus fácil y de rápida lectura, se refuerza en la investigación de Delbrayelle y Duszynski (2005), que agrega a su vez la consideración del texto literario, particularmente del libro álbum, como un sistema más bien ajeno al ámbito escolar.

Vistas esas representaciones, resulta esperable que los estudiantes no vean en los libros verdaderas oportunidades para la formación literaria de sus futuros alumnos (Silva Díaz, 2001). Tampoco es extraño que su valoración de las obras suela ser superficial y apegada únicamente al sentido denotativo del texto (Morón y Martínez, 2014), que esté fuertemente marcada por aspectos extraliterarios, y que su acercamiento al discurso literario carezca de referentes intertextuales para enriquecer los procesos de comprensión e interpretación de la lectura (Silva Díaz, 2001; Díaz Armas, 2008).

⁴ Esta realidad es refrendada por los propios estudiantes de Magisterio que, en un estudio reciente (Palomares Marín, 2015), han considerado deficitaria la formación en LIJ recibida durante su formación inicial como docentes.

En otro estudio, Mercier y Tourron-Bertrand (2013) constatan que los futuros docentes estiman *a priori* que los álbumes complejos no son lecturas accesibles para los niños. Y esbozan las consecuencias de esas dificultades en el plano de la selección de lecturas:

(...) si se les da la opción de elegir un álbum [para llevar al aula], ellos irán al más comercial. La literatura infantil ambiciosa les asusta: para algunos es demasiado libre, para otros demasiado compleja, o demasiado simple. Por otra parte, los futuros profesores no saben cómo leerla, y esto plantea un gran problema (2013, p. 18).

En ese complejo panorama, se ha insistido en la necesidad de incluir conocimientos específicos sobre literatura infantil en los programas de formación de maestros (Silva Díaz, 2001). Asimismo, se ha subrayado que esos contenidos incluyan un trabajo especialmente focalizado en la interacción entre lenguaje verbal y lenguaje visual, que permita superar las dificultades que muchos de los futuros docentes experimentan frente al libro álbum.

En esa línea se sitúan algunas experiencias de formación inicial realizadas en los últimos lustros. Experiencias que, como las presentadas por Deleuze (2009, 2010), articulan un trabajo de lectura extensiva e intensiva de álbumes contemporáneos, y constatan el potencial que esto tiene en la sensibilización de los futuros docentes hacia la LIJ, en el cambio en sus creencias sobre el libro para niños, e incluso en la reconstrucción del propio placer lector personal. Otras experiencias de trabajo específico con LIJ durante la formación inicial (Massengill, Dvorak y Bates, 2007; Warmack, 2007) informan importantes procesos de mejora en las actitudes de los futuros docentes hacia la lectura. También Grisham (2001) señala que los procesos de lectura y discusión colectiva sobre literatura infantil y juvenil por parte de los futuros docentes, tienen positivos efectos en el cambio de sus actitudes hacia la educación literaria y en la construcción de una “postura estética” en los propios procesos de lectura.

La literatura infantil con profesorado en ejercicio: creencias, usos y formación

Es sabido que los últimos quince o veinte años se han caracterizado por una progresiva entrada de la literatura infantil y juvenil en las programaciones escolares de diversos países (por ejemplo, del ámbito europeo y americano). Esto parece ir de la mano con una representación, cada vez más extendida en el seno del profesorado, orientada a buscar textos más cercanos a los alumnos, aun cuando en ocasiones esto implique alejarse de los estándares que se tienen acerca de la literatura “con mayúsculas” o “verdadera” literatura, especialmente entre los docentes de secundaria (Sanjuán, 2013).

No obstante, la literatura infantil y juvenil parece ir ganando adeptos entre los docentes. A modo de ejemplo, el 86% del profesorado de secundaria estudiado por Olivier y Vibert (2007) declara trabajar este corpus con sus alumnos, y una mayoría igualmente amplia ve como positiva esta ampliación del corpus escolar hacia obras más cercanas, temática y cronológicamente, a sus estudiantes. Esta tendencia parece confirmarse desde otro espacio geográfico-cultural, con el 99% de los docentes de Primaria estudiados por Sardinha, Azevedo y Rato (2015) que señala utilizar de manera cotidiana la LIJ en las aulas.

Los efectos de esta entrada de la literatura infantil a las aulas ya se observan en algunas de las experiencias educativas más exitosas que se han informado en el ámbito de la lectura y la escritura (Pressley et al., 2007; Montesinos-Gelet y Morin, 2011; Reyes, 2011). Decimos lo anterior pues, en todos estos casos, se trata de experiencias de éxito que tienen en común una fuerte presencia, valoración y uso de la literatura infantil y juvenil en la práctica pedagógica.

Sin embargo, otros estudios han mostrado que la entrada del libro para niños y jóvenes en las aulas no implica necesariamente que se realicen prácticas de calidad en el ámbito de la educación literaria. Los estudios de caso presentados por Cardoso y Sepúlveda (2015), por ejemplo, revelan que si bien la LIJ forma parte de las prácticas pedagógicas desarrolladas por un grupo de docentes, dichas prácticas están constreñidas por una serie de factores que en ocasiones impiden un adecuado trabajo con esta literatura. Por otro lado, se ha mostrado que muchas veces el tipo de trabajo realizado con la literatura infantil en el aula se circunscribe a prácticas tradicionales como dibujar la parte que más les gustó o hacer un resumen de la obra (Sardinha, Azevedo & Rato, 2015).

Por supuesto, en esta variabilidad de prácticas docentes en relación a la LIJ inciden muchos factores, desde unos contextuales, como las orientaciones curriculares o las prácticas institucionales, hasta otros internos, como las creencias del profesor acerca de los objetos y procesos de enseñanza. En este último ámbito cabría consignar, siguiendo a Cotti y Schiro (2004), que el uso que se hace de la LIJ en las aulas está estrechamente relacionado con las posiciones ideológicas y los sistemas de creencias de los maestros.

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

Por su parte, la investigación de Lehman, Freeman y Allen (1994) ayuda a confirmar que las percepciones de los docentes sobre la literatura son un fuerte predictor para el tipo de prácticas didácticas que ponen en juego. Así, mostraron que un grupo de profesores especialmente interesados en la LIJ se caracterizaba por favorecer espacios acogedores y continuos para la lectura libre y autoseleccionada, promover el desarrollo de las respuestas lectoras en sus alumnos, impulsar la discusión literaria en pequeños grupos o la realización de proyectos sobre libros determinados, entre otras prácticas de interés.

La necesidad de incrementar el interés y el conocimiento de los docentes en torno al libro para niños y jóvenes parece, pues, evidente. En esta línea, se ha señalado que esos saberes constituyen un fuerte predictor para el tipo de prácticas didácticas movilizadas en torno a la lectura (McCutchen et al., 2002), y que a mayor conocimiento del profesor sobre literatura infantil y juvenil, mejores prácticas didácticas se desarrollan en el ámbito de la lectura literaria (Burgess, Sargent, Smith, Hill & Morrison, 2011).

Ahora bien, a menudo los saberes de docentes sobre LIJ se han mostrado deficitarios. Tanto las investigaciones de Cremin et al. (2008, 2011) sobre literatura

infantil, como la de Hooper (2006) sobre literatura juvenil, muestran que el conocimiento de este corpus por parte del profesorado es limitado e insuficiente como para ejercer la función de “recomendación informada” (Cremin et al., 2008) que tan importante se ha mostrado en la formación de lectores. En ambos casos, los resultados informan una excesiva dependencia de un canon muy estrecho de escritores conocidos y/o recomendados en el currículum, situación que se intensifica en corpus más específicos como el álbum o la poesía, en los cuales solo uno de cada diez docentes es capaz de nombrar varios autores, seis pueden nombrar uno o dos y el resto no es capaz de nombrar ninguno (Cremin et al., 2011).

Frente a este complejo panorama, emerge la necesidad de desarrollar espacios de formación continua que, por una parte, movilicen y construyan contenidos específicos sobre literatura infantil y juvenil y, por otra, favorezcan procesos de avance y problematización de las creencias que se tienen sobre este corpus. En esa línea se sitúan algunas experiencias de formación continua reportadas en las últimas décadas (Bajour et al., s/f; Cremin, Mottram, Collins, Powell & Safford, 2009; Zaleski, 1997), todas ellas muy centradas en procesos de lectura y de discusión de LIJ entre docentes. Sus resultados informan importantes logros como el enriquecimiento de la lectura personal de los maestros, la construcción de un renovado entusiasmo e interés de los participantes hacia los textos, la mejora de la autoimagen en tanto agente que selecciona y recomienda libros a sus alumnos, y la construcción de un conjunto de saberes relevantes sobre el sistema literario infantil y juvenil. Abren, por tanto, un interesante camino para transitar en relación a la formación permanente de los docentes que actúan como mediadores de lectura.

Una experiencia de formación continua: el seminario-taller “Volver a la lectura”

En este trabajo presentaremos algunos resultados de una experiencia de formación continua de profesorado. Se trata del seminario-taller “Volver a la lectura”,

implementado en la Universidad Austral de Chile durante 2015 (en Campus Isla Teja, Valdivia) y 2016 (Campus Patagonia, Coyhaique).

El propósito fundamental del seminario ha sido incentivar procesos de cambio y mejora en las creencias y prácticas didácticas del profesorado en torno a la educación lectora y literaria. Para ello, se articularon tres líneas interrelacionadas de trabajo: a) la reconstrucción del propio recorrido lector y la problematización de las creencias sobre la literatura y su enseñanza; b) el descubrimiento de nuevos corpus literarios (con especial atención a la literatura infantil y juvenil actual), y c) la puesta en juego de procesos de interpretación personal y grupal de esas lecturas. De este modo, se buscaba volver la mirada hacia la identidad lectora y literaria de los enseñantes, e indagar en el posible motor de cambio que esa identidad supone en las prácticas docentes en torno a la lectura literaria y la formación de lectores.

El taller tuvo una duración de un año académico (10 meses) en cada una de sus dos versiones, y estuvo dirigido a docentes de enseñanza primaria y secundaria que respondieron a una convocatoria abierta para participar de esta experiencia de formación. Un total de 27 personas participaron durante todo el taller: 12 docentes de la ciudad de Valdivia y 15 de Coyhaique. De ellos, 23 son mujeres y 4 son varones. En el caso del profesorado de secundaria, todos los participantes ejercían como docentes de Lengua y Literatura. Las maestras de primaria, por su parte, también impartían la asignatura de Lengua y Literatura y, en algunos casos, ejercían la coordinación de la biblioteca escolar.

La modalidad del seminario ha sido la de un “club de lectura” o “círculo literario” entre maestras y maestros provenientes de diversas realidades educativas. Para ofrecer una idea más clara de su funcionamiento, presentamos a continuación algunas de las actividades que se han llevado a cabo:

- Escritura de relatos de vida lectora. Actividad inicial consistente en escribir una autobiografía lectora, con el objetivo de tomar conciencia del lector que se es y de cómo ese lector se ha construido en las diversas etapas de la vida.
- Discusiones literarias. La actividad base del taller consiste en hacer lecturas colectivas de un texto (novelas leídas previamente en casa, o bien álbumes,

- poemas u otros textos breves leídos en forma colectiva durante la sesión) y luego hacer discusiones o debates interpretativos acerca de esa lectura.
- Implementación del “Carnet lector”. Para cada situación de lectura, el participante registra en una libreta denominada “carnet lector” las impresiones, sensaciones y pensamientos que le ha suscitado el texto. Esta escritura personal e íntima es la base desde la cual se comienza la discusión colectiva sobre las obras leídas.
 - “La guinda de la torta”. Cada sesión termina con uno de los integrantes del taller recomendando al resto un libro que ha sido importante para él/ella. Para esto, comparte con el grupo un folio que ha escrito previamente, y que desarrolla las razones por las cuales recomienda esa lectura al resto de los participantes.
 - Antología “Mis palabras imprescindibles”. Cada maestro selecciona 5 textos que para él/ella han sido significativos, y escribe una pequeña reflexión a partir de la pregunta ¿por qué este texto es (o fue, o ha sido) tan importante para mí? Posteriormente esa selección se comparte con el grupo, y se elabora una antología general, que incluya los textos de todos los participantes del taller.

Como puede observarse, se trata de una instancia de formación muy centrada en la lectura personal del docente. En efecto, el seminario-taller “Volver a la lectura” se basa en la siguiente hipótesis: el trabajo sobre la identidad lectora y literaria de un docente ofrece un enorme potencial para movilizar procesos de cambio, tanto en las creencias del profesorado acerca de la literatura y su enseñanza como en las prácticas de aula que se desarrollan en el ámbito de la educación lectora y literaria. A su vez, otro de los supuestos de base del taller fue considerar la lectura extensiva e intensiva de literatura infantil y juvenil como un corpus especialmente atractivo si lo que se quiere es (re)construir la identidad lectora de un docente, y alimentar su espacio personal e íntimo como lector.

En el marco del seminario-taller, se llevó a cabo un estudio exploratorio, de enfoque cualitativo, sobre los efectos del programa de formación en las creencias y en las prácticas declaradas de los docentes acerca de la lectura y la literatura. En este artículo presentamos uno de los ámbitos del estudio; concretamente, aquellos

resultados relacionados con las creencias y saberes de los participantes sobre literatura infantil y juvenil. Para ello, ofrecemos en primer lugar una descripción del taller desde la perspectiva de los docentes participantes, para luego atender a las representaciones y conocimientos sobre LIJ que se tenían antes de comenzar la experiencia. Finalmente, presentamos un apartado en el cual se indaga en los efectos que tuvo la experiencia de formación en dichas creencias.

“Un espacio de autocuidado”: el taller en la voz de los participantes

Como decíamos más arriba, el eje del seminario fue la lectura literaria y, en particular (aunque no exclusivamente), la lectura de literatura infantil y juvenil. El corpus más leído fueron álbumes contemporáneos, complementados con algunas novelas, libros de poesía, novelas gráficas y, de forma complementaria, uno o dos artículos teóricos sobre educación literaria. Todo lo anterior, en una dinámica de trabajo que hacía dialogar espacios de lectura personal, donde lo importante era alimentar la respuesta íntima y subjetiva de cada docente en el encuentro frente a un texto, con otros espacios de socialización y de construcción colectiva de sentido a partir de lo leído.

Luego de haber participado durante todo un año en el taller, los docentes manifestaron un alto nivel de satisfacción en relación al espacio formativo vivido. Muchos de ellos se refieren al seminario como una instancia de formación muy diferente a otras, más significativa y movilizadora en el plano personal. Gabriela, por ejemplo, señaló en una de las sesiones que “este taller ha sido un espacio de autocuidado, de regalarse un tiempo a uno mismo”. Meses después, en las entrevistas realizadas al término del seminario, varias docentes recordaron esto. Tamara subrayó que se trata de “un taller muy especial | no como los otros talleres (...) era un regalo de taller⁵”, y Soledad profundizó esta idea con la siguiente valoración: “yo creo que todos sintieron lo mismo | como algo bien cercano | como:: como decía Gabriela me acordaba que era

⁵ Código de transcripción: | pausa corta (1''- 3''); || pausa media (4'' o más); / entonación ascendente; ¿? entonación interrogativa; texto:: alargamiento de sonido; – corte abrupto de palabra; X palabra incomprensible.

como un regalo poder ir a las clases | eso fue lo que pasó yo creo | por lo menos en mi caso también”.

La especificidad a la que aluden muchos de los participantes se relaciona, sin duda, con la dimensión social de la lectura que se pone en escena en un círculo literario. En esa línea, Ana marca una diferencia con otros cursos donde la formación se concibe como una transmisión unidireccional de contenidos, y dice del seminario: “lo recomendaría como muy bueno || más que ir a un curso donde uno a veces toma apuntes de la misma materia de siempre | porque aquí cada uno va aprendiendo del otro || va aprendiendo de los pares”. Esa idea de construcción colectiva la retoma Eduardo, cuando señala: “acá éramos todos los que aportábamos y decíamos oye esto aquí esto acá | esta idea:: este sentimiento este recuerdo | van validando otra lectura y van construyendo un texto nuevo”.

Las palabras de Eduardo dan una idea muy clara de uno de los ejes fundamentales de trabajo: el debate interpretativo como instancia que deviene construcción de “un texto nuevo”, nacido de la puesta en diálogo de los sentidos elaborados por cada sujeto. Esta idea ha sobrelado las entrevistas con muchos de los participantes, y parece situar al seminario en un espacio formativo muy diferente de aquellos que simplemente buscan entregar “recetas” didácticas para que los maestros las apliquen en sus aulas. Celia reflexiona sobre esto:

los profesores por lo general/ estamos siempre muy pendientes de:: de ver nuevas estrategias nuevas formas:: nue- | tratando de buscar diversas fuentes digamos como podemos | comillas enseñar la comprensión lectora enseñar y enseñar y e:: no hay una:: X un punto de inflexión en eso || yo siento que así fue | fue como un punto de inflexión el plantearte una:: nueva forma de mirar la literatura || ¿por qué? | porque yo creo que los profesores debemos ser modelos lectores

Aquel punto de inflexión que plantea Celia produjo, entre otros movimientos de interés, importantes cambios a nivel de la percepción que los participantes tenían de la literatura infantil y juvenil, uno de los corpus más relevantes para la formación escolar de lectores literarios. Presentamos a continuación algunas huellas que revelan la fuerza de esos cambios, confrontándolo con los saberes que se tenían sobre LIJ al iniciar este proceso formativo.

El punto de partida: escasos conocimientos sobre LIJ

En el cuestionario de inicio, una gran mayoría de los docentes participantes (78%) declaró leer “frecuentemente” libros de LIJ, dato refrendado por el 81,5% que incluyó este corpus dentro de los tipos de libros que lee con cierta periodicidad. Es decir, habría un promedio de 8 de cada 10 participantes que tienen un contacto cotidiano con la producción literaria para niños y jóvenes, lo que, cabría suponer, les ha permitido construir un conjunto de saberes acerca de este particular sistema literario.

Sin embargo, datos complementarios nos llevan a pensar que esos saberes son, en realidad, muy limitados. Por ejemplo, frente a la pregunta “Algunos autores de narrativa infantil y juvenil que me parecen interesantes son... (puede nombrar cuantos quiera)”, 10 de los 27 docentes (esto es, un 37%) no ha sido capaz de nombrar ningún autor. Y quienes lo han hecho (el restante 63%), nombraron mayoritariamente clásicos nacionales y extranjeros muy arraigados en las recomendaciones curriculares y otros documentos ministeriales. En ese marco, los únicos autores que fueron mencionados en más de una ocasión han sido, por una parte, clásicos de LIJ nacional como Marcela Paz (6 menciones), Ana María Güiraldes (4), Jacqueline Balcells (4), Alicia Morel (3) y Mauricio Paredes (2); y por otra, autores extranjeros que, por diversos motivos, son muy conocidos en el ámbito escolar: Keiko Kasza (6), J.K. Rowling (2) y los hermanos Grimm (2).

El escaso recuerdo de autores de LIJ se agudiza cuando hablamos de corpus más específicos dentro del sistema literario infantil y juvenil, tal como demuestran las respuestas al ítem “Algunos autores de poesía infantil y juvenil y/o de álbum ilustrado que me parecen interesantes son (puede nombrar cuantos quiera)”. En este ámbito, solo una persona ha sido capaz de nombrar un autor de álbum (Anthony Browne), y tres han nombrado autoras de poesía que podría considerarse “para niños” (Gabriela Mistral, en dos ocasiones, y María Luisa Silva). Es decir, hay 23 participantes (un amplio 85% de la muestra) que no han sido capaces de nombrar un solo autor de álbum o de poesía para niños.

En otras palabras, la información recabada al comenzar el seminario-taller daba cuenta de los escasos saberes sobre LIJ que parecían caracterizar al grupo de docentes participantes. Por su parte, el interés que el grupo manifestaba frente a este corpus está dividido entre una mitad (48%) que declaró que la LIJ le “interesa mucho”, y otra mitad (48%) que le “interesa medianamente”. Solo una persona declaró que la literatura infantil y juvenil le “interesa poco”.

En suma, podría decirse que el punto de partida del taller se caracterizaba por el escaso conocimiento que los profesores participantes mostraron del sistema literario infantil y juvenil, especialmente del corpus contemporáneo. A lo anterior, podríamos agregar el desigual interés que la LIJ suponía para este grupo de docentes.

Lo construido: hacia una nueva visión de la literatura infantil y juvenil

En la encuesta de satisfacción completada al finalizar el taller, había tres ítems relacionados con la literatura infantil y juvenil, frente a los cuales cada participante expresaba su grado de acuerdo o desacuerdo (en una Escala de Likert, que va desde “en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo”):

- Se ha ampliado mi conocimiento sobre literatura infantil y juvenil
- Ha aumentado mi interés por la literatura infantil y juvenil
- Ha cambiado la visión que tenía acerca de la literatura infantil y juvenil

Los resultados en todos estos ítems dibujan una tendencia que constata la puesta en marcha de importantes procesos de cambio en la relación de los participantes con la LIJ. Primero, el 100% ha señalado que amplió su conocimiento sobre LIJ (desglosado en un 81,5% “muy de acuerdo” y 18,5% “de acuerdo” con esta afirmación). Segundo, un 93% dice haber aumentado su interés por este corpus (78% muy de acuerdo; 15% de acuerdo). Y tercero, un 85% de los participantes señala que ha cambiado la visión que tenía acerca de la LIJ (63% muy de acuerdo; 22% de acuerdo).

La voz de los propios docentes nos ayuda a visualizar la dirección y las múltiples formas que han adoptado esos cambios en cada sujeto. En ese marco, uno de los movimientos más interesantes surgidos de la participación en este círculo literario ha

sido la constatación, por parte de muchos docentes, de la debilitada imagen que tenían de la LIJ al comenzar el taller. Algunas de las participantes aluden a la visión básica que tenían de este corpus, como un conjunto de libros muy simples y en el cual no distinguían géneros o tendencias relevantes: “para mí todos eran cuentos” (Corina); “se me abrió mucho el mundo | muchísimo (...) para mí un libro era un libro | o sea:: o era libro para niños o era libro para adultos | ¿me entiendes? como súper básica” (Carla). En la misma dirección se sitúa Ana, cuando señala que conocía previamente el libro álbum, pero que lo veía “como uno mira los de cuento con imagen | no le daba mayor importancia | no le encontraba sentido”.

Vista en retrospectiva, la LIJ aparecía muchas veces como un corpus reservado exclusivamente al niño; es decir, una literatura que difícilmente podía constituir una lectura placentera para el adulto:

era literatura para los niños | yo por supuesto que tenía que revisarla:: tenía que leerla | tenía que ver vocabulario para poder:: ¿no? | aclarárselo a ellos para el disfrute de ellos | pero me di cuenta ahora que yo también soy capaz de disfrutarla | esa es la gran diferencia (Gabriela).

El cambio en la visión que se tiene de la LIJ sucede, en buena medida, por el descubrimiento de una literatura que también puede ser disfrutada y leída con placer por el adulto. Tal como subraya Marcela: “disfruté mucho leyendo esa literatura infantil | me abrió como una visión absolutamente distinta/ de temas que son distintos | que:: que desde una base muy simple/ te llevan a un pensamiento totalmente complejo”.

La exploración de temas complejos en la LIJ aparece como una línea de trabajo especialmente valorada por los mediadores. Esto se evidencia en la evocación de algunas sesiones de lectura y discusión literaria realizadas en torno a dos álbumes contemporáneos (*Nana Vieja* y *Zorro*, ambos de Margaret Wild y Ron Brooks), que han incidido en el descubrimiento de una literatura compleja, capaz de ampliar las fronteras temáticas que se le atribuían a los libros infantiles y, sobre todo, capaz de movilizar lecturas profundas en el propio mediador:

por ejemplo el de la Nana Vieja:: que yo dije ay/ no | para los niños puede ser muy fuerte | en realidad para los que era más fuerte era para los adultos que para los niños (Corina); me acuerdo de Nana Vieja el tema de la muerte cómo se trabajaba:: veíamos que no necesariamente los libros infantiles tratan temas

netamente infantiles (Paulina); el libro del Zorro por ejemplo | que parecía una temática infantil/ e:: resulta que era tremendamente profunda | si va a depender de uno la lectura:: el tipo de profundidad el tipo de pregunta que uno quiera hacer | porque llegamos por ejemplo a la trascendencia (Nira)

A su vez, la variación en las representaciones que se tienen sobre la LIJ se relaciona con la capacidad de afinar la mirada en torno a las propiedades que hacen de cada libro un proyecto estético valioso. Un excelente ejemplo de esto lo encontramos en la atención que comienzan a dar al lenguaje visual en el álbum ilustrado. Un corpus en el que, al decir de Celia, la ilustración “no es tan ingenua ni tan inocente como muchas veces nosotros lo creemos”, y que por lo tanto hay que aprender a leer en todos sus lenguajes: “en el taller aprendimos a observar los detalles/ o sea de que todo está:: no está porque sí si no que hay una intención” (Corina). Esto supone un cambio radical en la manera de enfrentarse a los libros que llegan a sus manos:

yo lo conocía lo había visto | había escuchado del libro álbum lo había hojeado:: pero no me significaba nada | no sé | lo miraba y decía qué ven aquí/ no sé no le encontraba nada | pero empecé a encontrarle el gusto y realmente a leerlo | a leer la imagen/ cuando empezamos a leer en el taller (Ana); a mí me costaba más leer la imagen que el texto escrito || uno la imagen está acostumbrado a interpretarla más directamente | no la cuestiona | y en la actitud de no cuestionar aquello que uno ve | como que lo que uno ve es lo único | la verdad única | y eso no es así (Felipe)

Recordando la lectura de *Emigrantes* de Shaun Tan (un álbum sin palabras), Felipe recalca la necesidad de “cuestionar” la imagen, algo que constituyó uno de los ejes de trabajo más relevantes del taller. Y ese descubrimiento de la imagen como un lenguaje que es necesario “leer” supone, sin duda, un giro copernicano en las formas mediante las cuales muchos de los docentes leían y valoraban la LIJ. Podríamos decir que esto implica construir progresivamente una mirada más atenta a los signos, marcas textuales y juegos de significado propios de la LIJ, en general, y del álbum, en particular. Como plantea Paulina:

uno va encontrando también que a lo mejor lo que no veía antes ahora sí lo vislumbra || el mismo hecho cuando analizábamos un libro álbum/ e:: había cosas respecto del color de:: de la ilustración que a lo mejor uno pasaba por alto

Similar apreciación se observa en las palabras de Tamara quien, hablando de su descubrimiento de la novela gráfica (a partir de la lectura de *Al sur de la Alameda*, de Lola Larra y Vicente Reinamontes), toma conciencia de los propios prejuicios acerca de este corpus, y de la necesidad de “aprender a leer” esos textos:

yo era ignorante en novela gráfica entonces yo no sabía:: veía que mi hija leía estas mangas estas | y yo la miraba así como:: | manteniendo la distancia | son cosas de adolescentes y:: luego comenzar a leer bueno aprender a leer eso/ | para mí | de hecho me cuesta mucho me cuesta mucho más que leer X | porque leer así las viñetas:: los signos:: | hay que ser muy observadora | los colo::res cada cosa e:: significa algo | entonces:: claro uno antes pasaba no más | pasaba | estos son monos y pasaba | no | ahora hay que detenerse

Probablemente, una de las consecuencias más interesantes de ese “afinar la mirada” sobre el proyecto estético de una obra literaria para niños y jóvenes (sea un álbum, un cuento o una novela gráfica) es el cambio en los propios criterios de selección de textos por parte del mediador. Un cambio que podría graficarse en el paso de unos criterios genéricos, a menudo temáticos (libros “sobre” la amistad o la familia, por ejemplo) a otros que toman en consideración la especificidad de cada obra. Podemos visualizar esto en la anécdota de Joana cuando va a la biblioteca pública a buscar un álbum leído en el taller, para leerlo a su vez con sus alumnos:

yo el que busqué y me gustó era Nana Vieja y no | no | busqué en la biblioteca pública y tampoco estaba | ni en la escuela ni acá en la pública || y de hecho la señora cuando:: le pregunté si lo tenía/ no | me dijo | y me preguntó de qué se trataba | y me decía pero acá hay otro libro | no | le decía yo | el que yo quiero es Nana Vieja || pero es la misma temática más o menos | no | el que yo ando buscando específicamente es ese

Sería, pues, esperable que situaciones como esta se produzcan a partir de experiencias formativas que, como el seminario-taller, han llevado a docentes como Joana a descubrir (y a disfrutar con) el proyecto estético que hay detrás de cada obra particular. De este modo, estaremos frente a mediadores que seleccionarán “más Nanitas Viejas” y menos “libros sobre” tal o cual tema.

Conclusión

Como se mencionó anteriormente, una de las evidencias que nos han dejado ciertas experiencias educativas exitosas es la importancia que tiene la literatura, y en particular la infantil y juvenil, en la apropiación de la cultura escrita durante la escolaridad obligatoria. La creación de medioambientes ricos en libros y la socialización e intercambio entre lectores en las aulas conforma, como sabemos, una de las líneas de acción más relevantes para la formación lectora de nuestros niños y jóvenes.

Sin embargo, para que esto se desarrolle de manera exitosa precisamos de docentes que tengan un vasto conocimiento del sistema literario infantil y juvenil. Docentes que conozcan una amplia variedad de obras, y que sean capaces de valorarlas atendiendo a una diversidad de criterios formativos y estéticos. Docentes que conciban la LIJ como un corpus dinámico y complejo que, como toda literatura, está definido por la exploración formal y temática de sus obras, y por las múltiples formas de diálogo que establecen con la cultura en la que han sido producidas. Docentes que vean el potencial de esos textos en la apropiación cultural y en la formación literaria de sus estudiantes.

En ese sentido, creemos que los resultados del seminario-taller “Volver a la lectura” permiten avanzar al menos dos líneas de renovación para la formación de mediadores de lectura:

1. Incorporar la modalidad de club de lectura o círculo literario en la formación docente (inicial y continua) ofrece excelentes oportunidades para: a) la reconstrucción de la autoimagen de lector y el fortalecimiento de la “postura estética” en el acercamiento del mediador a los textos, y b) la toma de conciencia, problematización y avance de sus creencias y saberes en torno a la LIJ y su uso en las aulas.
2. Confirmar la necesidad de incluir múltiples procesos de lectura y discusión colectiva de literatura infantil y juvenil durante la formación profesional docente. El encuentro con una amplia muestra de LIJ (especialmente del corpus contemporáneo), abordada no solo desde la posición del mediador sino también desde la identidad del lector, favorece importantes procesos de cambio en las

creencias que se tienen sobre el libro para niños, y en la relación personal que se mantiene con ese corpus.

Se trata, en definitiva, de construir espacios de formación en los que se lea como lectores y no sólo como mediadores (Bajour et al., s/f). Y considerar que ese simple gesto puede ser decisivo para modular las formas de lectura de la literatura infantil y juvenil en las aulas.

Referencias bibliográficas

- Bajour, C.; Bombini, G.; Cantagalli, A.; Carranza, M. y Fernández, M.G. (s/f). *Experiencias de capacitación: el Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil*. Buenos Aires: Escuela de Capacitación- CePA.
- Bucheton, D. (2008). Professionnaliser ? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français. En : Bucheton, D. y Dezutter, O. (dir.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 15-27). Bruxelles: De Boeck.
- Burgess, S.; Sargent, S.; Smith, M.; Hill, N.; Morrison, S. (2011). "Teachers' leisure reading habits and knowledge of children's books: do they relate to the teaching practices of elementary school teachers?" *Reading Improvement*, 48 (2), pp. 88-102.
- Cardoso, B y Sepúlveda, A. (2015). Entrar na cultura escrita pela porta da literatura infantil: reflexões a partir da pesquisa sobre a compreensão e os usos dos materiais educativos Trilhas. En: Correia Baptista, M. et al. (coord.). *Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações* (pp. 81-105). Brasília: MEC.
- Cotti, R. & Schiro, M. (2004). Connecting teacher beliefs to the use of children's literature in the teaching of mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7, pp. 329–356.
- Cremin, T.; Mottram, M.; Bearne, E. y Goodwin, P. (2008). Exploring teachers knowledge of children's literature. *Cambridge Journal of Education*, 38 (4), pp. 449-464.
- Cremin, T.; Mottram, M.; Collins, F.; Powell, S. y Safford, K. (2009). Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy*, 43 (1), pp. 11-19.
- Cremin, T.; Bearne, E.; Mottram, M. y Goodwin, P. (2011). Teachers as Readers in the 21st Century. En: Styles, M. y Arizpe, E. (eds.). *Acts of Reading: Teachers, Text and Childhood* (pp. 201-218). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Delbrayelle, A. y Duszynski, M. (2005). La difficile constitution du sujet lecteur didactique vue à travers les pratiques d'écriture (en particulier l'écriture autobiographique)

- des Professeurs des Ecoles en formation initiale. En : Lebrun, M. (org.). *Actes du Colloque International Littérature et pratiques d'enseignement apprentissage*. Aix-Marseille : AIRDF.
- Deleuze, G. (2009). Futurs instituteurs et faibles lecteurs: réalité et/ou fatalité ? *Enjeux*, 74, pp. 93-100.
- Deleuze, G. (2010). Initier et sensibiliser les futurs instituteurs à l'intertextualité dans les albums. *Caractères*, 36, pp. 16-23.
- Díaz Armas, J. (2008). Lectura literaria y formación inicial: creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector. En: Mendoza, A. (coord.). *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 177- 190). Barcelona: Horsori.
- Duszynski, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale. *Carrefours de l'éducation*, 21, pp. 17-29.
- Grisham, D. (2001). Developing preservice teachers' perspectives on reader response. *Reading Horizons*, 41 (4), pp. 211-238.
- Hopper, R. (2006). The good, the bad and the ugly: teachers' perception of quality in fiction for adolescent readers. *English in Education*, 40 (2), pp. 55-70.
- Lehman, B.; Freeman, E. y Allen, V. (1994). Children's Literature and Literacy instruction: "Literature-Based" Elementary Teachers' Belief and Practices. *Reading Horizons*, 35 (1), pp. 3-29.
- Massengill, D.; Dvorak, M. y Bates, K. (2007). Promise and Possibility – Hope for Teacher Education: Pre-service Literacy Instruction Can Have an Impact. *Reading Research and Instruction*, 46 (3), pp. 223-254.
- McCutchen, D., Harry, D. R., Cunningham, A. E., Cox, S., Sidman, S., & Covill, A. E. (2002). Reading teachers' knowledge of children's literature and English phonology. *Annals of Dyslexia*, 52, pp. 207-228.
- Mercier, A.M. & Tourron-Bertrand, I. (2013). Formation des maîtres et littérature de jeunesse: un naufrage. *BBF: Bulletin des Bibliothèques de France*, 58 (2), pp. 16-19.

- Montesinos-Gelet, I. y Morin, M.F. (2011). Mise en relief de savoir-faire professionnels d'une enseignante du début du primaire travaillant à partir d'œuvres de littérature jeunesse. En : Aeby Daghe, S. (dir.), *Enseigner la langue et la littérature. Des dispositifs pour penser leur articulation* (pp. 179-207). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Morón, E. y Martínez, C. (2014). Las dificultades de los futuros maestros ante la LIJ: el ejemplo de Alfahuí. *Impossibilia*, 8, pp. 194-207.
- Olivier, I. y Vibert, A. (2007). Professeurs de lecture ou de littérature? Entre dire et faire, une enquête sur le rapport personnel des enseignants à la littérature. En : Dufays, J.L. (ed.). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire?* (pp. 381-391). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Palomares Marín, M.C. (2015). Literatura infantil y universidad: un estudio descriptivo sobre la formación inicial del profesorado de Grado en Educación Primaria. *Investigaciones sobre lectura*, 3, pp. 44-66.
- Pressley, M.; Mohan, L.; Raphael, L. y Fingeret, L. (2007). How Does Bennett Woods Elementary School Produce Such High Reading and Writing Achievement? *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), pp. 221-240.
- Reyes, L. (2011). Fer lectors en un context advers. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 53, pp. 58-67.
- Sanjuán, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Sardinha, M. G., Azevedo, F. J. y Rato, R. (2015). Promoção da leitura na escola portuguesa: metodologias e crenças dos professores do Ensino Básico. *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, pp. 25-50.
- Silva Díaz, M.C. (2001). La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico (primera y segunda parte). *Cuatrogatos: Revista de literatura infantil*, 5/6. Recuperado de: https://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos_665.pdf

Warmack, W. (2007). *Elementary Education Pre-Service Teachers' Attitudes Toward Reading*. Tesis doctoral, Auburn University.

Wollman-Bonilla, J. (1998). Outrageous Viewpoints: Teachers' Criteria for Rejecting Works of Children's Literature. *Language Arts*, 75 (4), pp. 287-295.

Zaleski, J.M. (1997). *Teachers in transition: The experience of teachers in a Teachers as Readers group*. Tesis doctoral, New York University.