
Servicio de Publicaciones y Difusión Científica (SPDC), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria,
Parque Científico-Tecnológico, Edificio Polivalente II, C/ Practicante Ignacio Rodríguez, s/n
Campus Universitario de Tafira, 35017
Las Palmas de Gran Canaria, Spain

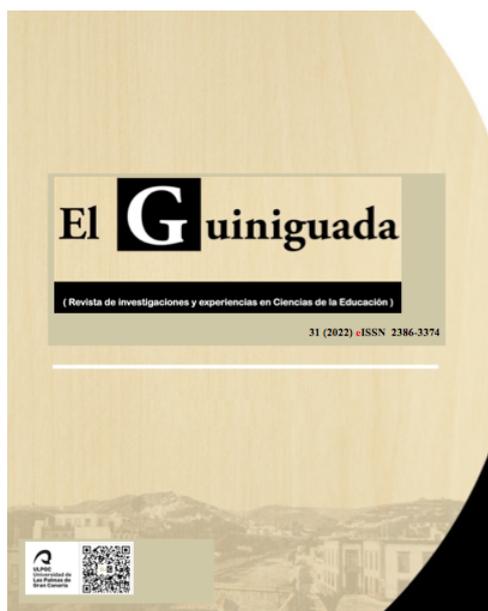
El Guiniguada

(Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación)

eISSN: 2386-3374

10.20420/ElGuiniguada.2013.333 (doi general de la revista)

Journal information, indexing and abstracting details, archives, and instructions for submissions:
<http://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>



DLL crítica, lectura del mundo y lectura de la palabra

Critical Language and literature
teaching, world reading and word
reading

Consol Aguilar Ródenas
Universitat Jaume I (UJI)

DOI (en Metadatos y en Sumario Revista)

Recibido el 28/06/2021

Aceptado el 28/06/2021

El Guiniguada is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NonCommercial-SinObraDerivada
4.0 Internacional License.



DLL crítica, lectura del mundo y lectura de la palabra Critical Language and literature teaching, world reading and word reading

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

RESUMEN

El monográfico que presentamos desde un posicionamiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) crítica comparte, desde la interdisciplinariedad, reflexión teórica desde investigación de rigor, y acciones educativas concretas. En una sociedad en la que el neoliberalismo genera individualismo, egoísmo y vulnerabilidad en la ciudadanía, la DLL crítica defiende tejer redes sociales, investigación y acciones educativas en las que el diálogo, las interacciones dialógicas frente a las interacciones de poder, generen emancipación comunicativa, transformaciones personales y sociales y transformación de las desigualdades sociales.

PALABRAS CLAVE

DLL CRÍTICA, EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN DEMOCRÁTICAS,
EMANCIPACIÓN COMUNICATIVA E INTERDISCIPLINARIEDAD

ABSTRACT

The case study that we present from a critical Language and Literature Teaching (DLL) positioning shares, from interdisciplinarity, theoretical reflection, from rigorous research, and concrete educational actions. In a society in which neoliberalism generates individualism, selfishness and vulnerability in citizenship, critical DLL defends weaving social networks, research and educational actions in which dialogue, dialogic interactions versus power ones, generate communicative emancipation, personal and social transformations as well as that of social inequalities.

KEYWORDS

CRITICAL LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING, DEMOCRATIC
EDUCATION AND RESEARCH, COMMUNICATIVE EMANCIPATION AND
INTERDISCIPLINARITY

INTRODUCCIÓN

Esta sección monográfica de *El Guiniguada*, se titula **DLL crítica, lectura del mundo y lectura de la palabra**. Comparte, por tanto, artículos vinculados a un

posicionamiento que vincula la Teoría Crítica Educativa con una didáctica específica con el mismo posicionamiento ideológico educativo, la DLL crítica.

¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE DLL CRÍTICA?

La teoría crítica en DLL tiene una huella indiscutible en el legado emancipatorio de Paulo Freire, evidenciado en la DLL actual desde la emancipación comunicativa que, como destaca Carlos Lomas en su defensa del poder de las palabras en la vida personal y social de las personas, evidencia su carácter ideológico y político uniendo la lectura de la palabra a la lectura de la realidad, del mundo, favoreciendo “nuestro inalienable derecho a leerlo, a interpretarlo y a escribirlo de otras maneras” (Lomas, 2011,p.12). Como sostiene Pep Aparicio desde la necesidad de construir una praxis real, a partir de la cual podamos averiguar a favor de quién y contra quién se ha construido el mundo, como defendía Freire, para poder reconstruirlo, desde esta lectura, desde otras posibilidades de vida y de convivencia entre todos los seres vivos (Freire, 2020), destacando:

Cualquier forma de conocimiento, saber... así como cualquier práctica de aprendizaje se fundamenta en creencias explícitas y/o implícitas y, además, en cosmovisiones del mundo dominante – lectura y escritura de ese mismo mundo que siempre es precedente de la lectura y escritura de la palabra –. (p.4)

Esta lectura del mundo y de la palabra evidencia el contenido de la DLL crítica. Existen disonancias, imposturas, en las que bajo esta denominación se siguen defendiendo concepciones de la DLL absolutamente neoliberales que, nunca, pueden identificarse como críticas. Paulo Freire evidencia que debemos estar comprometidos en la reflexión crítica de la práctica educativa, pero además también en la propia práctica, defendiendo (Freire, 2009):

toda práctica educativa es-por naturaleza- un acto político (...) no podemos negar que la práctica educativa jamás es neutral: basta con que el educador se pregunte a favor de quién es educador y, al hacer esta pregunta, se prepara para percibir críticamente la imposibilidad de su neutralidad. (p.108)

Como nos recuerda Henry Giroux debemos rechazar la metodología crítica desde una visión errónea y reduccionista, reduciéndola a una simple metodología olvidando la opción ideológica educativa en la que se sustenta (Giroux, 2008, p. 17-20). Esto es aplicable a la DLL crítica porque une la teoría y la práctica desde el compromiso, y entiende al estudiantado y al profesorado como agentes críticos a favor del cambio social, creadores activos de la cultura en la que viven. Loris Viviani (2011) evidencia la necesidad de visibilizar y explorar las contradicciones entre las teorías y las prácticas, que se desarrollan en las teorías críticas, para poderlas transformar evitando resultados perversos.

No podemos partir de un contexto desenfocado, hay que partir desde un contexto muy claro, la DLL. Desde nuestra área de conocimiento esta visión reduccionista, en este caso disciplinar, también fue evidenciada por Mendoza en la década de los 90 y sigue sin estar resuelta (Mendoza, 1998). El contexto es importante. Los Estatutos de la SEDLL incluyen también la educación para la ciudadanía. La DLL crítica tiene detrás un posicionamiento ideológico muy claro, transformar desde la docencia y la investigación situaciones desiguales, desde el rigor científico, para no dejar a

nadie atrás, porque ya está demostrado que es posible. Pero, además, este posicionamiento va unido a una cultura profesional ligada a la ética.

En el monográfico del número 36 de *Lenguaje y Textos* (AAVV,2012), ya se hizo una primera aproximación interdisciplinar a la DLL crítica. No hay muchas oportunidades para abordar lo que se ha ido construyendo desde este posicionamiento en DLL a lo largo de treinta y siete años, desde que el área de conocimiento de DLL en 1984 se implementa en la universidad pública, este monográfico nos ofrece esa oportunidad. Se incorporan además algunas de las aportaciones más relevantes que nutren la DLL crítica de manera interdisciplinar.

El propósito de nuestro oficio, ligado a la defensa de la democracia desde la DLL crítica, nos lo recuerda la filósofa Marina Garcés (2020):

Educar es dar herramientas para leer el propio tiempo y ponerlo en relación con los que ya han sido y con los que están por venir. Por eso el maestro es también un aprendiz, porque el tiempo en el que enseña no es del todo suyo ni encaja con el de quienes aprenden con él. Siempre hay que volver a aprender a leer. Por eso la tarea emancipadora de la alfabetización no es la que consiste en transmitir la herramienta del lenguaje ya construida. (...). Alfabetizarnos es la actividad de volver a descifrar juntos el texto y los subtextos (con sus olvidos y sus silencios) que configuran la trama de un tiempo.

Preguntarnos cómo queremos ser educados implica podernos preguntar, entonces, qué futuros podemos imaginar y con qué pasados nos queremos vincular. La educación es un arte de la existencia porque rehace la experiencia del tiempo contra la dictadura de lo que es y de lo que tiene que ser. Cuando queremos comprender, lo que no se deja leer pierde su impunidad y empieza a emitir significados que pueden ser discutidos. (pp. 153-155).

Porque esas preguntas muestran sueños que pueden transformar nuestras vidas. Como destaca Irene Vallejo (2020b, p.19): “Lo imposible debe ser soñado primero, para algún día hacerlo realidad”. En este soñar lo imposible Henry Giroux destaca (2019):

La reivindicación de la educación superior como esfera pública y democrática empieza con el proyecto fundamental de desafiar, entre otras cosas, a los fundamentalistas del mercado, a los extremistas religiosos y a los ideólogos rígidos que abrigan un profundo desdén por el pensamiento crítico y el escepticismo saludable y que ven con desagrado cualquier forma de educación que enseñe a los estudiantes a leer críticamente tanto las palabras como el mundo.(...) Carentes de un enfoque político conscientemente democrático, los profesores a menudo quedan reducidos al papel de técnicos o de funcionarios que toman parte en rituales formalistas, sin preocuparse por los problemas urgentes e inquietantes a los que se enfrenta la sociedad en general ni por las consecuencias de las propias prácticas pedagógicas y de los proyectos de investigación. (pp.267-269)

¿DESDE DÓNDE FORMAMOS EN DLL CRÍTICA?

Las opciones ideológicas educativas, se reflejan en teorías del aprendizaje concretas. Para entender, para construir y(re)construir conocimiento con otras personas, debemos trabajar en DLL crítica desde teorías que no hayan sido superadas. Aubert et al (2009, pp.25-26) defienden que si existe resistencia a las nuevas concepciones del aprendizaje las prácticas que se generarán no van a mejorar los aprendizajes del estudiantado y, además, por compromiso científico no podemos legitimar el funcionamiento supersticioso en educación. Un ejemplo sería la pervivencia de Ausubel en la elaboración teórica ligada a la DLL. Ramón Flecha y Sandra Racionero (2012, p.128) evidencian el rechazo a esta teoría en el ámbito internacional tanto por su falta de base científica como por su contenido racista. Garazi López de Aguilera y

Marta Soler (2021) analizan las afirmaciones racistas de Ausubel que defendía la inferioridad intelectual de la población negra sobre la blanca, generando segregación, desigualdad y racismo. A pesar de esto, Ausubel se impuso en los 80 en la formación educativa del estado como alguien imprescindible y, esto es lo peor, se sigue presentando así en la formación de profesorado. No se entiende que en la formación del futuro profesorado las evidencias científicas sigan sin tenerse en cuenta en numerosas ocasiones.

Desde la DLL crítica existe compromiso en la (re)construcción de la vida comunitaria, desde un proyecto de posibilidad, de transformación. Lo que promovemos desde la DLL crítica es el encuentro, tejer redes sociales, favorecer en el estudiantado el desarrollo de una conciencia crítica (Giroux, 2003):

expandir los horizontes de lo que saben, y [que] desarrollen una conciencia crítica, en vez de limitarse a aprender y a pensar críticamente. La conciencia crítica invita a aprender a teorizar, a pensar en sentido relacional y a hacer juicios basados en pruebas y una comprensión exhaustiva de los acontecimientos. El pensamiento crítico es de orden inferior y se refiere más al dominio de las destrezas, técnicas y métodos específicos. La conciencia crítica da oportunidad a los estudiantes de captar la naturaleza formativa de su propio aprendizaje y lo que esto significa para la adecuada educación como función crítica. (p.144)

Consecuentemente se compromete en generar acciones educativas e investigación que transformen situaciones de desigualdad social de todo tipo, desde discursos en los que el diálogo genere interacciones de humanización, desde la defensa de la democracia. Y debemos iniciarla desde el momento 0 en el sistema educativo. Lo más importante de nuestro trabajo es nuestro estudiantado. Henry Giroux nos recuerda que debemos potenciar esa posibilidad de intervenir en el mundo, desde la participación y el compromiso social, ofreciendo diálogo contra el dogma, fomentando en las aulas una cultura de la indagación, resaltando que esta indagación (Giroux,2019, p.86):” no se limita sencillamente a sacar a la luz los puntos conflictivos, ni a sustituir el dogma por el diálogo genuino y el análisis crítico. Se trata, lo que es aún más importante, de una cultura que eleva las ideas al estatus de valores públicos, así como un encuentro más amplio con el orden social en general.

Las opciones metodológicas de investigación, que informan a la DLL, mayoritariamente siguen siendo las cuantitativas y, en segundo lugar, las cualitativas. El resto apenas se implementan - tampoco los enfoques mixtos que implican la integración de metodologías cuantitativas y cualitativas, un diseño de convergencia- en la investigación en DLL (Aguilar,2020). Mostrar ejemplos que amplíen los posicionamientos en metodología científica investigadora desde otras metodologías científicas (Bisquerra,2004) en una DLL crítica también es muy importante. No debemos olvidar que la transferencia de la evidencia científica a la implementación de acciones educativas de éxito concretas, es la que hace avanzar nuestra área de conocimiento desde la transformación de las carencias visibilizadas.

Michèle Petit en relación a la lectura ilustra una parte de esa indagación unida a la DLL crítica que nos puede llevar a generar otras formas de vínculo social desde el derecho a la lectura (Petit,2001):

La lectura está hecha de fragmentos y algunos de ellos funcionan como haces de luz sobre una parte de nosotros, oscura hasta ese momento. (...) escuchando a los lectores recordamos que el lenguaje no puede ser reducido a un código, a una herramienta de comunicación, a un simple vehículo de informaciones. El lenguaje nos construye. Cuanto

más capaces somos de darle un nombre a lo que vivimos, a las pruebas que soportamos, más aptos para vivir y tomar cierta distancia respecto de lo que vivimos, y más aptos seremos para convertirnos en sujetos de nuestro propio destino.(...) algunas de estas palabras que nos restauran las encontramos en los libros.(...) tener acceso a ellas no es un lujo: es un derecho, un derecho cultural, como lo es el acceso al saber. Porque quizás no hay peor sufrimiento que estar privado de palabras para dar sentido a lo que vivimos. (...) La lectura puede sacudir creencias bien firmes hasta ese momento, desvirtuar una representación del mundo basada en la oposición entre “ellos” y “nosotros”, por ejemplo. (pp.114-115)

La escritora Irene Vallejo (2020a) narra el acoso escolar al que fue sometida y describe que esos otros niños, cuando abrían la veda en la que ella era la presa, disfrutaban con su miedo y, el resto, sencillamente colaboraba con su indiferencia a esa humillación cotidiana, a esa violencia. También nos explica que ese silencio la impulsó a ser escritora, para contar esas cosas que es necesario contar, exponiendo (Vallejo, 2020):

Durante los años humillantes, además de mi familia, me ayudaron cuatro personas a las que nunca he visto: Robert Louis, Michael, Jack, Joseph. Más adelante descubriría que son más conocidos por sus apellidos: Stevenson, Ende, London y Conrad. Gracias a ellos aprendí que mi mundo es solo uno de los muchos mundos simultáneos que existen, incluidos los imaginarios. Gracias a ellos descubrí que podía almacenar fantasías acogedoras y guardarlas en mi habitación interior para buscar refugio cuando allá fuera arreciase el granizo. Esa relación cambió mi vida. (pp. 243-244)

Es una muestra del poder transformador de la lectura. Pero, además, hay que trabajar contra este acoso, prevenirlo para que no se produzca. Desde la DLL crítica también debemos generar esos haces de luz en muchos más aspectos para poder, desde ese derecho a la lectura, leer la realidad de manera no fragmentada y, también, para generar acciones educativas que ayuden a transformar problemas como el acoso escolar, acciones como “El Club de las /los Valientes” a partir del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos (Sancho y Pulido, 2016) desarrollado desde el aprendizaje dialógico, que implementa la socialización del atractivo hacia modelos no violentos y, además, aborda la prevención de la violencia de género. El diálogo, la argumentación, la lectura, la escritura también se pueden trabajar en la escuela de manera diferente, tener una utilidad real en la transformación de la vida escolar y de la vida de las niñas y de los niños.

Nuestra biografía como estudiantado, antes de ser profesorado, nos ayuda en la reflexión. Junto a profesorado que nos abría puertas de todo tipo para que nos planteáramos interrogantes, otro parte del profesorado los anulaba sistemáticamente. Leímos muchos autores, muy diversos, pero no a Freire que llegó más tarde y, entonces, aprendimos que existía una pedagogía de la pregunta, frente a otra de la respuesta y que, frente a la pedagogía de la queja, existía la pedagogía de la posibilidad. El espacio se iluminó. Quedan muchos espacios por iluminar en DLL. He escrito autores, porque fue mucho más tarde cuando descubrimos a las autoras en educación, a María de Maetzu, Leonor Serrano y otras que las precedieron, con una obra de la que podemos beber, y mucho, desde la DLL crítica. En un tiempo anterior, en el bachillerato habíamos estudiado la generación del 27 pero, siempre, se habían omitido las escritoras que la integraron como, por ejemplo, Concha Méndez, Ernestina de Champourcín, María Teresa León, Rosa Chacel, Josefina de la Torre ... su recuperación es todavía muy reciente. Como nos recuerda Tania Balló (2016):

En el impulso de recuperar [en la España de la Transición] una cronología literaria, artística y social, por aquel entonces fragmentada y condicionada por un tácito pacto de silencio, no se tuvieron en cuenta las figuras femeninas que también vivieron años en el oscurantismo del exilio y por consiguiente fueron protagonistas por igual de aquel pasado que se estaba reivindicando.

Ellas también volvieron a casa, pero parece ser que la Historia no las esperaba. (p.18)

Balló denuncia que apenas aparecen en los libros de texto, ni forman parte del imaginario colectivo de nuestra sociedad. En 2013 en el I+D "Las mujeres en los contenidos de la ESO" se analizaron 109 manuales de tres editoriales en todas las asignaturas de los cuatro cursos de la ESO mostrando la práctica exclusión de la visión del mundo que se traslada desde la enseñanza, la falta de rigor en los contenidos académicos, lo que muestra el informe es que, según avanzan los cursos y las asignaturas profundizan en los contenidos curriculares, las mujeres se invisibilizan cada vez más. En la primera etapa (1º y 2º de ESO) solamente aparecen en un 10% de las ocasiones, pero en la segunda etapa, 3º y 4º de ESO – cuando, además, la Literatura española y las diversas lenguas oficiales de las comunidades autónomas incluyen la época contemporánea-, aparecen en un 7% de las ocasiones (Arroyo, 2013). Pero además Balló, que también dirigió el documental *Las sinsombrero* (2015), incide en algo fundamental, la importancia que hubiera tenido que sus compañeros, los escritores, las mencionaran, no las ignoraran (Blanes, 2015):

¿Quién decide la nómina de una generación?", se pregunta una de las muchas expertas consultadas en este documental que combina el testimonio académico con imágenes de archivo, vídeos, audios y fotografías. De hecho, en el filme se escucha a la escritora Concha Méndez explicar cómo Gerardo Diego creaba las antologías poéticas que incluían a los autores más destacados de esa generación. (...) Aunque la revisión histórica ha estado hecha por hombres, si ellos hubieran puesto a estas mujeres en el nivel que se merecían, seguramente el propio historiador se hubiera visto obligado a saber más de ellas para saber más de la generación del 27". Dalí no habla casi nada de Maruja Mallo, Juan Ramón Jiménez no menciona a Marga Gil-Roësset, Buñuel no se refiere a ninguna, ni siquiera a Concha Méndez que fue su novia siete años. "Ellas quedaron reducidas a ser mujeres de".

Directamente se evidencia un sexismo larvado, pero va más allá, se apunta la necesidad de la revisión del canon literario y disciplinar, al contenido del currículum, a cómo se selecciona y por qué. También más tarde se nos habló de la Residencia de estudiantes, pero nunca de la Residencia de Señoritas, ni del Lyceum Club (del que formaron parte, por ejemplo, además de muchas mujeres ya mencionadas, escritoras como Zenobia Camprubí o María Lejárraga), ambos vinculados con las integrantes de la generación del 27, lugares de encuentro intelectual y de amistad entre escritoras, artistas, filósofas, científicas...con precursoras como la dramaturga Victoria Durán (Arriaga,2020) que fue la primera en tratar el lesbianismo o la violencia sexual contra las niñas, ni tampoco de una organización tan importante como Mujeres Libres que implementaron acciones educativas, con miles de mujeres obreras y campesinas, precedentes de la DLL crítica como las Tertulias Literarias (García y Ruiz, 2012). Y lo mismo en relación a ilustradoras que abrieron camino artístico e ideológico, relevantes en la LIJ, como Lola Anglada o Pitti Bartolozzi. Toda esta genealogía ha sido negada, silenciada, omitida. Si el profesorado de DLL no la conoce, no la podrá valorar, no la incluirá curricularmente y el olvido se mantendrá. Este ejemplo muestra

que desde la DLL crítica el compromiso con temas como la memoria histórica, la genealogía de escritoras en el canon disciplinar o los ODS 4 y 5, deben ir acompañados de la necesidad de cambio mostrada desde el rigor científico, desde la investigación centrada en problemas que es necesario transformar. Necesariamente, por tanto, la reflexión teórica debe trasladarse a alternativas viables, a acciones concretas que se implementen en las aulas, para transformar esta situación. Ya existen propuestas relacionadas con el ejemplo de las Sinsombrero, como es el caso de la de Trigo y Romero (2020), pero las propuestas también deben tener la posibilidad de implementarse en las aulas desde la DLL crítica, desde la voz protagonista del estudiantado, pasando del papel a la acción.

La DLL crítica proyecta luz desde el pensamiento divergente, contra la invisibilización, contra todo tipo de violencia, a favor de la libertad de pensamiento, desde un posicionamiento crítico ligado a la defensa de los Derechos Humanos, transformando los currículums desde el rigor científico. Una necesidad que ya era conocida, y que ha demostrado su urgencia con la pandemia (Diez y Gajardo, 2020), porque como nos recuerda Freire (2001, p. 141): “Para mí (...) sigue en pie la necesidad de que insistamos en los sueños y en la utopía. Las mujeres y los hombres nos transformamos en algo más que simples aparatos para ser entrenados o adiestrados, nos convertimos en seres de opción, de decisión, de intervención en el mundo, seres de responsabilidad”.

En todo esto profundizan los siete artículos. Unos nos dirigen hacia otros, nos llevan de la mano, resolviendo interrogantes y planteando otros nuevos, desde un itinerario que nos va proyectando esa luz mencionada.

Desde la necesaria reflexión teórica, el primer artículo ***Palabras y acción crítica. El perfil del didacta de la lengua*** de Amando López Valero, Isabel Jerez Martínez y Lourdes Hernández Delgado (Universidad de Murcia), defiende la necesidad de que el profesorado en formación inicial y permanente comprenda que la enseñanza de la lengua y la literatura debe transitar por una toma de conciencia sobre su uso e importancia, que afecta al resto de asignaturas. Para que este profesorado sea consciente de que hay enfoques para trabajar la DLL que han sido superados hace mucho. Para entender que hay que partir de otro modelo, la DLL crítica, siendo conscientes del entorno cultural del estudiantado, desde la libertad de pensamiento y la diversidad, en contra del pensamiento único, defendiendo diseños curriculares que sean aptos para poder hacer un uso lingüístico unido al pensamiento. Para poder construir conjuntamente un discurso crítico, desde una base de rigor científico unida a un enfoque sociocrítico de la educación, desde un enfoque comunicativo de la DLL unido a una reivindicación humanística de la intervención socioeducativa.

Las acciones educativas para llevarlo a la práctica son imprescindibles, Garazi López de Aguilera (University of Wisconsin-Madison) y Ramón Flecha García (Universitat de Barcelona), comparten en el segundo artículo ***Tertulias Literarias Dialógicas: transformaciones sociales y personales***, una acción educativa de éxito, las Tertulias Literarias Dialógicas, implementada por Flecha en el año 1978 en la Escuela de Adultos-as La Verneda-Sant Martí, extendida por todo el mundo (ya hay más de 10.000 en diversos países y contextos), abiertas a cualquier persona. Las TLD se basan en la creación intersubjetiva del sentido del texto, desde argumentos de razón y

no de poder demostrando, desde la inclusión y la transformación que generan, su validez frente a teorías exclusoras, desde una interacción humanizadora centrada en el diálogo entre las diferentes interpretaciones, sentimientos e ideas de las personas, desde el respeto ligado a la no vulneración de los Derechos Humanos.

La reflexión teórica implica también un claro posicionamiento, porque la investigación que se genera desde una DLL crítica debe ir unida, incuestionablemente, al rigor científico. Incide en ello el tercer artículo ***El rigor científico en investigación. Consideraciones desde el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura***, de Carmen Guillén Díaz y Francisco Javier Sanz Trigueros (Universidad de Valladolid), en el que confirman la científicidad del conocimiento generado en torno al objeto de estudio propio del área de DLL, profundizando en la noción de calidad científica y en los criterios para evaluarla, para evitar especulaciones insuficientes. Lo hacen desde un recorrido centrado en la literatura científica que ayude a cartografiar esta didáctica específica. En la aproximación se contempla la utilidad de lo que se investiga desde la DLL y se visibilizan aspectos que deben resolverse, como la homogeneización de criterios independientemente del contexto de investigación diverso o la toma de conciencia en la formación inicial y permanente del rigor científico.

La reflexión teórica sobre investigación se traslada a un caso concreto, que necesita una solución urgente, en el cuarto artículo ***De la investigación a la construcción de la identidad lectora del docente: educación poética y didáctica de la literatura***, de Noelia Ibarra-Rius y Josep Ballester-Roca (Universitat de València), abordando la situación de la investigación en torno a la poesía en la didáctica de la literatura contemporánea. Su finalidad es conocer el estado de la cuestión y mostrar las ausencias epistemológicas o metodológicas, sugiriendo posibles vías de trabajo futuras. La poesía es la gran olvidada, a pesar de su potencial en educación literaria y también como medio para abordar, de manera no instrumentalizada, aspectos vinculados a la ciudadanía inclusiva y de la investigación literaria. Los resultados indican la necesidad de transformar la formación literaria del profesorado, incidiendo en la formación inicial desde alternativas como la revisión del canon escolar, rompiendo sus límites, y acciones concretas en el aula, para superar el estancamiento del texto poético como una actividad escolar o académica.

La investigación generada desde la educación crítica debe indagar en los problemas reales que tiene la sociedad para resolverlos y poder transformar la realidad. En el quinto artículo ***Aportaciones de la investigación sobre actos comunicativos a la superación de la violencia de género***, Ramón Flecha García (Universitat de Barcelona) y Garazi López de Aguilera (University of Wisconsin-Madison) nos muestran que, desde la Teoría de los actos comunicativos, se puede dar respuesta a estos problemas y contribuir a superar y prevenir la violencia de género de primer y segundo orden, investigando sobre el consentimiento, visibilizando la diferencia entre actos comunicativos de poder (que favorecen acoso sexual y violencia de género), y actos comunicativos dialógicos (que promueven relaciones libres de violencia). Imprescindible, porque como subrayan, las recientes conquistas sociales, como los necesarios avances en el análisis del consentimiento planteado por movimientos como el “me too”, exigen investigaciones que aborden el conjunto de elementos presentes en los actos comunicativos y no solo en el lenguaje verbal.

Los contextos de aprendizajes lingüísticos y literarios fuera del aula, abordados por Alba Torrego González (Universidad Complutense de Madrid) en el sexto artículo, ***Prácticas discursivas y literarias de los jóvenes en la Red***, marcan también la tarea de la DLL en un contexto multimodal, de espacios de convergencia mediática que generan una cultura basada en la participación y, en el desarrollo de la inteligencia colectiva. Además, genera socialización literaria. Se evidencia la necesidad de introducir en el currículum de DLL las prácticas letradas multimodales para contribuir a que el estudiantado sea un emisor y receptor crítico en la Red. Se propone incluir en la DLL la alfabetización mediática crítica dentro de las multialfabetizaciones, para abordar el consumo mediático generalizado desde los discursos multimodales, así como la influencia que las diversas interacciones tienen en la formación de la identidad y en la construcción de la ideología. Es necesario para abordar, desde una DLL crítica, el consumo de la cultura popular de masas.

En el séptimo artículo ***La cultura que genera redes de amistad*** de Harkaitz Zubiri-Esnaola (Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea), se conjuga la poesía y la cultura popular ya mencionadas, desde otro ángulo, analizando el fenómeno del versolarismo improvisado en euskera (bertsolaritza), que ha atravesado el mundo rural para convertirse en una disciplina cultural en la sociedad informacional, convirtiéndose en un movimiento social que trabaja para generar espacios de socialización. En estos espacios se tejen redes de amistad transformadoras e igualitarias entre las personas participantes, desde la co-creación. Hay resultados importantes como la ruptura del silencio sobre la violencia de género, por primera vez, en el versolarismo. Se posiciona desde una opción de metodología científica concreta, la Metodología Comunicativa, ofreciendo desde la DLL crítica otra opción de investigación distinta a las predominantes, reconocida en la comunidad científica internacional, con resultados transformadores.

Sueños compartidos que construyen realidades. Como defiende la escritora Ursula K. Le Guin (2020, p. 371): “En los sueños empieza la responsabilidad, dijo el poeta. En los sueños, en la imaginación, empezamos a ser el otro. Soy tú. Caen las barreras”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV. (2012). La didáctica de la lengua y la literatura y la teoría crítica. *Lenguaje y Textos*, 36, 5-62.
http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/revista_completa_enlaces_vinculados.pdf
- Aguilar, C. (2020). El área de DLL en la Universidad Pública. En Ballester, J., & Ibarra, N. (eds.) *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de investigación en Didáctica de la Literatura y la Lengua* (pp. 43-56). Narcea.
- Aparicio, P. (2020). editorial. *Ecopedagogia, ciutadania i processos d'educació permanent i popular*. Quaderns d'Educació Continua, 44, 4.
- Arriaga, M. (2020). Literatura y Mujeres: Querella, Genealogías y Sorodidades En Liberia, I. & Sánchez-Gutierrez, B. (coord.) *Aquelarre. La emancipación de las mujeres en la cultura de masas* (pp. 39-60). Advoook.

- Arroyo, C. (2013, mayo 30). Escritoras silenciadas en clase de Literatura. El País. Recuperado de <http://blogs.elpais.com/ayuda-al-estudiante/2013/05/escritoras-silenciadas-en-clase-de-litaratura.html>
- Aubert, A., Flecha, A., G, C.- Flecha, R, & Racionero, S (2009). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Blanes, P. (2015, octubre 8). Olvidadas y silenciadas. Las mujeres de la generación del 27 que debes conocer.cadenaser.com. Recuperado de https://cadenaser.com/programa/2015/10/08/la_script/1444288990_684693.html#:~:text=Maruja%20Mallo%2C%20Marga%20Gil%2DRo%C3%ABsset,Bu%C3%B1uel%2C%20Alberti...
- Balló, T. (2016). *Las sinsombrero. Sin ellas la historia no está completa*. Espasa.
- Balló, T. (2018). *Las sinsombrero 2. Ocultas e Impecables*. Espasa.
- Bisquerra, R. (coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Diez, E., & Gajardo-, K. (2020). Educar y Evaluar en Tiempos de Coronavirus: la Situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. <http://dx.doi.org/10.447/remie.2020.5604>
- Flecha, R., & Racionero,S. (2012).”¿Por qué no lo hacen en Harward y Wisconsin? ¿Por qué las mejores universidades mantienen otras preocupaciones distintas de las universidades españolas? En Martínez J.B. (coord.) *Innovación en la Universidad prácticas, Políticas y Retóricas* (pp.105-129). Graó
- Freire, P. (2009). *Pedagogía del compromiso. América Latina y Educación Popular*. Hipatia.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutemberg.
- García, R., & Ruíz, L (2012). Aportaciones de las Mujeres del Movimiento Libertario. *Social and Education History*.1(2), 107-128. <http://dx.doi.org/10.4471/hse.2012.08>
- Giroux, H. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en pedagogía crítica En McLaren, P & Kincheloe, J. (Eds.): *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona (pp.17-22). Graó.
- Giroux, H. (2019). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder
- Le Guin, U.K. (2020). *Sobre la escritura, la lectura, la imaginación*. Círculo de Tiza.
- López de Aguilera, G., & Soler, M. (2021). Aprendizaje significativo de Ausubel y segregación educativa. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.4471/remie.2021.7431>.
- López, A., & López Navajas, A. (2013). Las mujeres en los contenidos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Ministerio de Igualdad. Recuperado de <http://meso.uv.es/informe/>
- Mendoza, A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores, *Didáctica*,10,233-269. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148726>
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Sancho Longas, E., & Pulido Rodríguez, C. (2016). El club de valientes de la comunidad de aprendizaje CPI Sansomendi PI. Padres Y Maestros. *Journal of*

- Parents and Teachers*, (367), 38-41.
<https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.007>
- Trigo, E., & Romero, C. (2020). Las Sinsombrero o cómo leer y comprender el mundo a través de un grupo de creadoras olvidadas. *El Guiniguada*, 29, 89-100. Recuperado de <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/1172/1144>
- Vallejo, I. (2020a). *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*. Siruela.
- Vallejo, I. (2020b). *Manifiesto por la lectura*. Siruela.
- Vidal, C. (2002, marzo 17). El libro que encendió una guerra. *El mundo.es* Recuperado de <https://www.elmundo.es/cronica/2002/335/1016453077.html>
- Viviani, L. (2011). *La determinación del mercado. Gelpi y las disonancias en las organizaciones educativas críticas*. Edicions del CREC.