



ENTREVISTAS

Entrevista a Teresa Colomer sobre Educación Literaria

Interview with Teresa Colomer about Literary Education

CLAUDIO JOSÉ DE ALMEIDA MELLO *

Presentación

Teresa Colomer ha dedicado buena parte de su vida a la literatura y a la lectura literaria. Habiendo vivido en Cataluña, donde se graduó, durante el periodo franquista, su visión de mundo y su obra establecen una postura ideológica hacia la democratización del acceso a los libros y a la educación literaria. De hecho, cuando decidió su carrera, eligió como formación la Licenciatura en Filología Hispánica y Filología Catalana, que pavimentó el camino para su trabajo. Doctora en Ciencias de la Educación, es catedrática de didáctica de la literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Su formación como lectora en los tiempos difíciles de la dictadura; la práctica de la enseñanza en la educación básica durante la transición hacia la democracia, pero bajo el peso de la tradición de una escuela conservadora; y su trabajo como investigadora, una de las principales referencias en el campo de la didáctica de la literatura, la autorizan a establecer relaciones proficuas entre lectura, literatura infantil y juvenil y educación literaria, los principales ejes del GRETEL,

* Professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná.

Grupo de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria, que dirige en la UAB.

Se destaca en su actuación un tema que sólo recientemente ha sido objeto de atención en el área de las Artes y de la Educación, que es el papel que juega la biblioteca escolar en la formación del lector. En esta área, ella ha desarrollado acciones pioneras en España, como el primer posgrado en Biblioteca escolar (1990-1993) y la primera red de investigación universitaria sobre literatura infantil del el Estado (1999-2006).

Con más de 200 publicaciones, Teresa Colomer obtuvo hace tiempo el reconocimiento de la comunidad científica, como el Premio de Pedagogía “Rosa Sensat” 1990 por el libro *Enseñar a leer, enseñar a comprender* (con Anna Camps); el “Cecilia Meireles” (Brasil) galardonado como el mejor libro teórico publicado en 2003 por *A Formação do Leitor literario. Narrativa infantil e juvenil atual*; y el Premio de Pedagogia de la Fundació Enciclopèdia Catalana (2003 y 2004).

Actualmente dirige el Máster internacional en línea en Libros y Literatura infantil y juvenil, organizado por la UAB y por el Banco del Libro de Venezuela; el Máster oficial interuniversitario de Biblioteca Escolar y promoción de la lectura (UAB-UB); y la Diplomatura de Biblioteca escolar, cultura escrita y sociedad en red (UAB-UB-Altos Estudios Universitarios de la OEI).

Esta entrevista comenzó con una conversación personal a finales de 2013, cuando de la realización por el entrevistador de Post-doctorado Senior en la UAB, con beca de la CAPES de Brasil, y terminó en el otoño de 2014, por correo electrónico.

Preguntas de carácter personal

1 - *¿Como fue su experiencia con la lectura literaria en la infancia y la adolescencia? ¿En qué medida esta experiencia contribuyó a su decisión de actuar profesionalmente en el área de la lectura ?*

Tuve la suerte de tener una infancia lectora. En mi escuela no se leía literatura, era una escuela tradicional de la época franquista y solo había un armario de libros encerrados bajo llave. Aprendíamos listas de obras y autores y sus “características de estilo” sin leer más que los fragmentos del libro de texto. Pero mi familia provenía de una trayectoria sindicalista obrera en la que la cultura se valoraba enormemente. Crecí rodeada de libros, aunque sin la abundancia actual, así que recuerdo la acción habitual de estar ante la estantería pensando qué libro me apetecía releer o el placer de escribir relatos o montar periódicos. Elegí el bachillerato de Letras a los 13 años contra la opinión paterna que me impulsaba a las Ciencias como paso a carreras más útiles, pero la literatura ya constituía mi interés más sentido. Cuando terminé Filología y empecé a dar clase en un barrio periférico, montar una biblioteca de aula entre todos me pareció una obviedad.

2 - La democratización de la lectura literaria es un aspecto clave en su obra. ¿Cree usted que el hecho de haber vivido y formado durante la dictadura franquista (que terminó en España en 1975) contribuyó a esta perspectiva ideológica de su obra ?

Sin duda. A los 21 años era licenciada en Filología Hispánica, militaba en un grupo político clandestino, asistía voluntariamente a cursos de formación docente y trabajaba en una escuela periférica. Pronto sería también licenciada en Filología Catalana, militaría en un partido ya legal, trabajaría en una escuela cooperativa y en la Escuela de Maestros de la UAB, de reciente creación, donde el profesorado se negaba a ser funcionario. Con esta selección de rasgos quiero decir que durante los años de la transición democrática los aires eran unos y los mismos en esos diferentes ámbitos -políticos, escolares, universitarios- y que allí se configuró el sustrato de sentido profesional y cívico en el que nos formamos buena parte del profesorado universitario del momento y de los docentes más activos del sistema educativo. Así, por ejemplo, al igual que otros profesores, compatibilicé durante muchos años la dedicación a la universidad con la docencia en un centro educativo -en primaria, secundaria y como bibliotecaria escolar-, por considerarlo útil en el campo de la formación en didáctica. El paso de mi docencia universitaria inicial en lengua y literatura hacia la docencia en didáctica, así como la elaboración de libros de texto innovadores, en colabora-

ción con Anna Camps y otros compañeros, completaron mi etapa temprana de formación y decantación hacia el área de didáctica de la literatura en la cual he desarrollado mi vida profesional.

Nuevas Tecnologías

3 - El desarrollo acelerado de nuevas tecnologías genera un debate recurrente acerca de la función del libro en la sociedad del conocimiento. ¿Hasta qué punto las nuevas lecturas digitales o multimedias contribuyen al avance y consolidación de la lectura en soporte impreso, y viceversa?

La lectura en soportes digitales está transformando profundamente los usos y necesidades de la alfabetización en las sociedades actuales y, efectivamente, hay que preguntarse por las potencialidades, los usos y las limitaciones de la lectura en soporte digital en relación con la lectura impresa. Sin duda hace ya algunos años que se investiga sobre el alcance sociocultural de la lectura digital en aspectos tales como la transformación que sufren los textos, los nuevos usos lectores y de escritura que la población hace de ellos, los cambios que suponen los textos digitales para el mercado editorial o los servicios bibliotecarios e incluso se investiga sobre los cambios cognitivos que supone este tipo de lectura. Sin embargo, se ha abordado aún de manera muy escasa la lectura específicamente literaria frente al uso informativo, la población lectora infantil respecto de los lectores adultos o la lectura literaria en el contexto escolar.

Y precisamente la escuela es uno de los ámbitos más implicados en este cambio cultural. Los alumnos acceden ahora a textos multimodales de ficción en sus tabletas y ordenadores, los soportes de aprendizaje cambian con la entrada masiva de las pantallas en las aulas y los objetivos de formación lectora y literaria se reformulan. Así, por ejemplo, las evaluaciones internacionales, como las pruebas PISA, ya incluyen la competencia digital de los alumnos en sus valoraciones.

Si hablamos de educación literaria, hay que tener en cuenta que la literatura digital incorpora recursos de variabilidad, hipertextualidad e intertextualidad de una forma desconocida hasta ahora en la ficción y el arte. Así que los niños y niñas reciben esos textos de otra manera, los usan compaginándolos con la lectura impresa y su lectura incide en los modos de conceptualizar los elementos literarios y los sistemas artísticos vigentes en nuestras sociedades. Progresar en

este tipo de conocimientos resulta imprescindible para determinar las formas más adecuadas de proceder didácticamente ante las nuevas formas de lectura que se extienden en cambio con gran rapidez en el contexto no escolar.

En mi equipo de investigación GRETEL hemos llevado a cabo un proyecto de investigación en este campo¹. A lo largo de tres años hemos analizado y clasificado los tipos de ficción literaria digital dirigidas a la infancia, caracterizando sus aportaciones a la innovación de los elementos narrativos, a la cooperación de lenguajes y a la participación del receptor que estos textos demandan; se han explorado los usos lectores espontáneos de literatura digital e impresa por parte de los niños y niñas en situación de biblioteca escolar de aula y de centro; se han explorado las diferencias de motivación lectora, comprensión de las historias, complejidad interpretativa y capacidad de análisis metaficcional y metaliterario a través de tareas concretas; y se ha observado el uso de los nuevos formatos literarios y de los nuevos recursos didácticos propiciados por las nuevas tecnologías en aulas dotadas de ordenadores individuales. Nos hallamos ahora en la fase de difusión de los resultados². Según el trabajo realizado, parece que el corpus literario virtual es aún muy inicial, sin una explotación profunda de los recursos que brinda la tecnología, aunque probablemente esto cambiará con rapidez; en cambio, parece imparable la coexistencia de corpus en las distintas situaciones de lectura, aunque su introducción escolar debe atender muy especialmente el impacto de este tipo de lectura según los perfiles lectores de los alumnos, ya que puede incidir negativamente en los lectores más débiles. Y resulta muy evidente la necesidad de mediación para que los alumnos aborden las obras más allá del juego y les otorguen su “respeto” como obras artísticas aprendiendo a apreciar e interpretar sus recursos artísticos específicos.

En estos momentos nos proponemos explorar la programación de un curso completo de educación literaria en el ciclo superior de la etapa primaria con coexistencia de corpus impresos y digitales. Deseamos ver cómo pueden coexistir las obras en distintos formatos, en qué situaciones educativas es conveniente

¹ Proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (I+D: EDU2011-26141) y la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris de Recerca de la Generalitat de Catalunya (SGR2009)

² Pueden verse, por ejemplo, las actas del simposio celebrado en 2014, recomendaciones de apps y otros materiales en www.literatura.gretel.cat; la referencia de artículos publicados en <http://www.gretel.cat/node/18>; así como el ensayo conjunto, de próxima aparición en la editorial Peter Lang.

utilizarlas, de qué forma se transfieren los aprendizajes interpretativos entre unas y otras y qué usos tecnológicos resultan útiles en los procesos de enseñanza-aprendizaje literarios. Creemos que ese ejercicio “piloto” puede ayudarnos a diseñar las programaciones en las aulas de un futuro inmediato.

4 - Cómo las nuevas tecnologías y las redes sociales pueden contribuir a que el entorno social de la escuela ejerza un papel más decisivo en la promoción de la lectura literaria ?

La potenciación de la sociabilidad es una de las bazas positivas de las nuevas tecnologías. El acceso y uso de los productos culturales tiene mucho que ver con su vivencia compartida socialmente, así que existe ahí una gran oportunidad para impulsar procesos de comprensión y aprendizaje más amplios y pertinentes, procesos que se enriquezcan con la interrelación de contenidos y con la colaboración del lector con el texto y con la comunidad de aprendizaje. Podemos verlo ya en muchas experiencias escolares que han derribado las paredes del aula (muchas de ellas difundidas precisamente en la red). Y si duda también podemos verlo en la proliferación espontánea de una gran multitud de webs adolescentes dedicadas a la recomendación y comentario de obras, todo un fenómeno social en la actualidad que ya es tanto objeto de investigación, como instrumento de promoción comercial por parte de las editoriales.

Cuestiones teóricas

5 - Estudios derivados de teóricos como Mikhail Bakhtin y Lev Vygotsky fueron fundamentales para el surgimiento de metodologías coherentes con orientaciones pedagógicas socio interaccionistas, con actividades educativas en que la lectura se concibe como práctica social. ¿Qué caminos teóricos se presentan como los más prometedores en el ámbito de la formación del lector actualmente? ¿Cuáles son las principales lagunas o campos más prometedores en la investigación sobre la didáctica de la literatura?

Uno de las principales líneas de desarrollo en las últimas décadas se refiere al objetivo de la educación literaria: progresar en la definición de su competencia. Las formulaciones sobre las competencias a adquirir han ido variando en las

sucesivas formulaciones de la didáctica que han intentado precisarlas, en los supuestos internacionales de evaluación que atañen en parte a las competencias literarias o en los currículos de los distintos países que sistematizan las expectativas sociales, adoptando en mayor o menor medida las conclusiones didácticas, como muestra, por ejemplo, el reciente análisis de Fittipaldi (2013).

Como señaló Rouxel (1996) el objetivo último de la didáctica no es el dominio de un patrimonio de obras, ni la apropiación de los valores morales, ni el análisis de las características formales, sino la adquisición progresiva de un “saber leer literario”; es decir, la construcción de conductas lectoras trasladables fuera del contexto en el que han sido adquiridas. Esta manera de leer fusiona la participación subjetiva y emocional del lector, con la recepción distanciada de la obra a partir de procedimientos de análisis e interpretación. Así, pues, el objetivo de la educación literaria se formula como el desarrollo de la competencia en *esta forma específica de lectura* e implica un aprendizaje que asocie indisolublemente la *implicación del lector* y el *dominio de las convenciones*. En esta línea se han desarrollado importantes estudios sobre distintos tipos de relaciones: entre el lector y el texto, entre el lector y la comunidad de lectores, de las obras entre sí en la experiencia del lector y del lector con el funcionamiento social de la literatura.

Si se trata de desarrollar una competencia, hay que saber muy bien el punto en que se hallan los niños, así que otra línea pujante en las últimas décadas ha sido la de la exploración de los lectores reales que pueblan nuestras aulas, a través de la sociología de la lectura -con la multiplicación de sus distintos enfoques cualitativos y cuantitativos-, la etnografía o los estudios de literacidad.

Y con respecto a los principios didácticos en la educación literaria se ha recorrido camino desde las primeras formulaciones de hace casi cincuenta años que preconizaron el “acceso al texto”, al desarrollo de conceptualizaciones sobre las prácticas literarias y la construcción de hábitos de lectura, por una parte, y del estudio de los “procesos de comprensión y producción”, derivados especialmente de la psicología cognitivas, al interés por la interpretación de los textos en una comunidad de lectores; una comunidad que se construye a diversos niveles, desde la comunidad de aula, a la comunidad social, en la que funciona el sistema artístico, cultural e ideológico de la literatura en su papel de construcción del imaginario y el patrimonio colectivo.

Respecto de los principales retos actuales, creo que destacan muy particularmente la formación del profesorado; la recuperación del espacio escolar espe-

cíficamente literario en secundaria; el desarrollo de una programación real por competencias que fusione saberes (también históricos), prácticas y habilidades; la potenciación de las prácticas escolares de escritura literaria, muy olvidadas hoy en relación con las actividades de lectura; así como una articulación del tipo de actividades y recursos que se traduzca en rutinas escolares bien asentadas.

Cabe destacar que nunca como hoy se había dispuesto de tantos elementos de soporte para los aprendizajes artísticos y de ficción. La imagen, la oralidad, el audiovisual o las posibilidades de información, comunicación y uso artístico de las nuevas tecnologías ofrecen un panorama lleno de posibilidades para prever los diferentes tipos de enseñanzas en las aulas. Diversas líneas de investigación han incidido en las posibilidades de organización, proponiendo líneas de desarrollo progresivo, como por ejemplo, las propuestas de Tauveron (2001) y su equipo, o intentando distinguir y relacionar las actividades y funciones literarias en la escuela, de modo que los ámbitos de lectura autónoma, compartida o guiada puedan ser “pensados” como tales, evitando prácticas de cruce indiscriminado que anulan su eficacia en lugar de potenciarla (COLOMER, 2007). Y también me gustaría resaltar la línea dedicada al estudio del propio profesorado: a su formación inicial y permanente, a su propia práctica lectora, a la incidencia de su concepción de la educación literaria en la práctica profesional o a las conductas docentes en el aula que obtienen resultados más positivos en los aprendizajes de los alumnos (como por ejemplo, Ruddel, 1995; o bien Munita, 2014).

6 - Su obra señala la importancia de las actividades de lectura compartida en la enseñanza de la literatura, en la que se movilizan conocimientos de orden variado para la producción de sentido de los textos literarios. ¿Cómo ve usted la relación entre cognición y fruición en la educación literaria?

Son dos aspectos inseparables en la experiencia del lector. Solo la escuela se ha empeñado a menudo en separar ambas cosas. Una de las actividades más exploradas por mi equipo ha sido la discusión conjunta de obras, algo que potencia esa fusión y resulta uno de los principales canales de educación literaria. Nuestra experiencia en la observación de las discusiones nos ha permitido establecer categorías sobre el tipo de respuestas lectoras o sobre el tipo de estrategias interpretativas que utilizan los lectores (COLOMER; FITTIPALDI, 2012; ARIZPE; COLOMER; MARTÍNEZ-ROLDÁN, 2014). Así por ejemplo, sabemos, por supuesto,

que la forma principal en que se responde a un texto es la proyección personal. Es desde las vivencias interpeladas que los lectores formulan las primeras respuestas emocionales, sienten deseos de comunicar las coincidencias entre las historias y sus propias vidas, muestran empatía con los personajes o reflexionan sobre la relación de la obra con sus propias actitudes y sentimientos. Solo después de crear ese entramado sobre la historia y sobre su relación con ella, se sienten capaces de interesarse por la composición de la obra. Pero, contra lo que pudiera pensarse, los comentarios de los niños sobre los aspectos compositivos de la obra son entonces muy abundantes, de manera que las intervenciones sobre aspectos del código visual y textual aumentan rápidamente durante la discusión en detrimento del número de aportaciones centradas simplemente en la acción. Y cabe señalar también que el tipo de elementos constructivos sobre los que los niños fijan su atención resultan enormemente variados desde edades muy tempranas. También hemos observado que las referencias a obras conocidas resultan un tipo de respuesta muy útil en la construcción del sentido. Hemos observado que el eco cultural espontáneo de las referencias infantiles se produce muy mayoritariamente en relación al imaginario narrativo visual, especialmente al proveniente del cine, mientras que es la intervención escolar la que introduce el horizonte comparativo con las obras literarias, las vistas en clase o las compartidas en la comunidad escolar de lectores. Por otra parte la familiaridad audiovisual que muestran los niños les proporciona una notable competencia en las formas del lenguaje visual y en el uso de metalenguaje técnico cinematográfico. Algo sin duda muy útil para la ficción ilustrada o digital y que puede utilizarse para la conceptualización de los elementos narrativos propios del texto.

Educación

7 - El área de la enseñanza/didáctica sigue ocupando un lugar marginal en los estudios literarios e incluso en el caso de muchas licenciaturas. ¿A qué atribuye este fenómeno? ¿Cree que eso ha cambiado? ¿Por qué?

En realidad creo que ha cambiado mucho, porque en estas últimas décadas la didáctica de la lengua y la literatura se ha constituido como disciplina, es decir, ha sabido hacerse sus propias preguntas y hallar los caminos metodológicos para resolverlas. Otra cosa es la lentitud de las instituciones universitarias para

reorganizar su espacio. En los centros en los que se prepara a los futuros profesionales de la educación es inconcebible que no haya un espacio dedicado a la didáctica. Ello puede adoptar distintas formas, por ejemplo, puede haber una parte de formación en literatura y otra en didáctica, de manera que el profesorado coordine sus enseñanzas (algo complicado según mi experiencia en la universidad y que acostumbra a depender mucho de las relaciones personales entre el profesorado) y también puede ocurrir que una vez acabada la formación literaria, los alumnos aborden la dimensión didáctica. Eso ocurre en España, por ejemplo, con los licenciados de Filología que van a dedicarse a la enseñanza, que a continuación cursan un máster profesionalizador. En todos los casos, las prácticas en centros escolares resultan fundamentales y requieren de la formación de equipos de tutores (profesores de esos centros) que tengan una relación estrecha con el profesorado universitario de esos mismos alumnos en prácticas. Establecer relación entre contenidos literarios (y lingüísticos), contenidos didácticos y práctica profesional no es sencillo. Si me permite la broma, parece algo “femenino” en el grado de personalización y cuidado del montaje. Pero no se forma buen profesorado sin una atención muy cuidadosa de todo el itinerario.

8 - *¿Cuáles son los principales retos para el avance de la educación literaria en la sociedad contemporánea?*

Enseñar literatura es algo complejo, en el sentido de que integra distintos elementos. Debe responder a la conexión entre la capacidad de recepción y de producción literaria, entre la recepción del texto y la posibilidad de elaborar un discurso analítico y valorativo sobre él, entre la interpretación del lector y los conocimientos que la potencian, entre la educación lingüística y la educación literaria, entre los aspectos lingüísticos y los aspectos culturales que configuran el fenómeno literario o entre la literatura y los restantes sistemas artísticos y ficcionales existentes en las sociedades actuales. Creo que los retos actuales respecto de la planificación educativa y del trabajo en las escuelas pueden sintetizarse en los siguientes aspectos³:

³ Una propuesta en este sentido se halla en Colomer (2009).

- Instaurar un tiempo escolar de lectura literaria autónoma por parte de los niños, recuperar formas orales de comunicación literaria y abrir la escuela a las formas de ficción relacionadas con la imagen y las nuevas tecnologías.
- Diseñar planes de lectura de cada centro que articulen las prácticas literarias según sus funciones y que las coordinen a través de los cursos.
- Propiciar un consenso educativo sobre el corpus de lecturas escolar más pertinente y difundir las orientaciones didácticas más efectivas.
- Establecer con mayor claridad y actualidad los objetivos y contenidos de la educación literaria a lo largo de las etapas educativas, ya que a dónde queremos llegar continúa siendo algo muy difuso en la etapa primaria y demasiado centrado en la historia literaria en la etapa secundaria.
- Potenciar las bibliotecas escolares, dotándolas de fondos negociados y personal responsable.
- Establecer con claridad las prioridades de la responsabilidad escolar con respecto a otras instancias sociales (familia, biblioteca pública, animadores de lectura, etc.) y acordar líneas de colaboración que se potencien mutuamente.

Por otra parte, creo que las administraciones educativas y otras instancias sociales pueden apoyar externamente a las escuelas de distintos modos. Por ejemplo, pueden crear o mantener planes de dotación de libros de lectura a los centros, planes de participación de los niños y niñas en actividades culturales y planes de realización de proyectos de calidad de recursos didácticos (edición de antologías, audiovisuales, etc.). También resulta muy útil potenciar recursos en línea para facilitar la tarea de los docentes (servicios de selección de libros, propuestas e intercambio de actividades experimentadas, evaluaciones de resultados, etc.). O bien, propiciar proyectos institucionales de cooperación con las instituciones implicadas en el fomento de la lectura de cada comunidad (bibliotecas públicas, ayuntamientos, secciones del IBBY de los distintos países, fundaciones, equipos universitarios, editoriales, etc.).

Final

9 - *¿Cuál es el papel del maestro de literatura en la Educación Básica en la actualidad?*

La calidad de la formación docente es señalada de forma invariable por todas las evaluaciones sobre el funcionamiento del sistema educativo como la pieza clave. Así que cualquier esfuerzo en este sentido resulta fundamental. Las administraciones deben incidir sin duda en la mejora de sus condiciones de trabajo, ya que esa es una condición muy necesaria en muchos países para la mejora educativa. Pero también resulta necesario incidir en los planes de estudio de la formación inicial de los docentes, atender a la propia formación lectora y de escritura de los docentes, así como a su actualización didáctica en programas de formación permanente. Muchos países también están desarrollando programas de becas, licencias de estudio, etc. para los propios docentes, a menudo con estancias en otros países, y eso sin duda favorece la implantación de nuevas prácticas educativas.

10 - Usted es en la actualidad una de las principales referencias en el campo de la didáctica de la literatura. ¿Cómo se siente acerca de la responsabilidad que asumió junto a una gama tan amplia de estudiantes, profesores e investigadores?

Siempre me he sentido parte de una comunidad educativa que se esfuerza por mejorar a través de la interrelación de las distintas instancias implicadas. Así, por ejemplo, he intentado crear un equipo de investigación abierto a la acogida permanente de otros investigadores, lo que a menudo hace de GRETTEL un lugar de bastante trasiego. O hemos trabajado siempre mano a mano con las escuelas, los maestros y los bibliotecarios en cualquiera de nuestros proyectos. También hemos potenciado la construcción de una oferta amplia de formación permanente⁴ que, en estos momentos, incluye un Máster en Biblioteca escolar y promoción de la lectura, realizado conjuntamente entre la Universitat Autònoma de Barcelona i la Universitat de Barcelona; un Máster en literatura infantil y juvenil on line, que cuenta con la colaboración del Banco del Libro de Venezuela; y varios cursos *on line* de escritura para niños, etc. Desde su origen, esta plataforma formativa tuvo claro que partía de una base importante de intercambio y que queríamos contribuir a la existencia de una red latinoamericana de reflexión sobre la lectura literaria. Muy a menudo nuestros exalumnos siguen en contacto

⁴ Puede verse en www.literatura.gretel.cat

a través de las redes sociales y nos comunican sus logros e iniciativas profesionales. Y en mis viajes y estancias en otros países, como en Brasil, por ejemplo, me han permitido establecer múltiples contactos, a los que la tecnología permite dar continuidad y permanencia, que me han hecho sentir que los objetivos y esfuerzos de todos atañen a una amplia comunidad que da sentido a nuestro trabajo y diluye totalmente la autoría de nuestros logros. Afortunadamente, este es un trabajo muy gratificante si uno lo establece bajo esta perspectiva socializadora.

11 - *Qué mensaje les dejaría a los profesionales de la educación (bibliotecarios, maestros, mediadores) involucrados en la formación del lector en Latinoamérica?*

Simplemente me gustaría evocar algo bien conocido y compartido, que el sentido de nuestra búsqueda por mejorar la educación literaria es hacer posible que los jóvenes lean las obras en el sentido que formula Todorov⁵: *“para hallarles un sentido que les permita entender mejor al hombre y al mundo, para descubrir en ellas una belleza que enriquezca su existencia”*.

⁵ TODOROV, T. *La literatura en peligro*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, Círculo de lectores, 2007, p.26.

Referencias

- ARIZPE, E.; COLOMER, T. ; MARTÍNEZ-ROLDÁN, C.: *Visual Journeys Through Wordless Narratives*. An international Inquiry with Immigrant Children and “The Arrival”. London; New Delhi; New York; Sidney: Bloomsbury Publishing, 2014.
- COLOMER, T. *Andar entre livros. A leitura literária na escola*. Sao Paulo: Global Editora, 2007.
- _____. “La educación literaria”. In: MIRET, I.; AREMENDANO, C. (coords.): *Lectura y bibliotecas escolares*. Metas Educativas 2021/Cultura escrita. Madrid: Fundación Santillana: Organización de Estados Iberoamericanos, 2009. p. 73-82. Disponible en línea a: <www.oei.es/metas2021/LECTURA.pdf>
- COLOMER, T.; M. FITTIPALDI (coords.): *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*. Barcelona; Caracas: Banco del Libro, 2012
- FITTIPALDI, M. *¿Qué han de saber los niños sobre literatura?*. Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria. Tesis doctoral. Dirección Teresa Colomer. Universitat Autònoma de Barcelona, 2013.
- MUNITA, F. *El mediador escolar de lectura literaria: Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistema de creencias y trayectorias personales de lectura*. Tesis doctoral. Dirección de Teresa Colomer. Universitat Autònoma de Barcelona, 2014.
- ROUXEL, A. *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 1996.
- RUDDLELL, R.B. “Those influential literacy teachers: meaning negociators and motivation builders”. *The Reading Teacher*, 48 (6), 1995, p. 454-463.
- TAUVERON, C. (dir.). *Comprendre e interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. INRP, «Didactiques des disciplines», 2001.