

ENTREVISTA COM FELIPE MUNITA

<https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2020v11n3p06-19>

Cláudio José de Almeida Mello¹

Felipe Munita é licenciado em Letras e professor de Castelhana pela Pontifícia Universidade Católica do Chile, e doutor em didática da língua e literatura pela Universidade Autônoma de Barcelona. Sua tese sobre o mediador da leitura, orientada por Teresa Colomer, recebeu a menção de Doutor Internacional e Prêmio Extraordinário de Doutorado.

Em sua trajetória profissional, trabalhou como promotor de leitura, professor na Educação Básica e professor nas universidades Católica de Temuco, Austral de Chile e Autônoma de Barcelona. Atualmente, trabalha como professor e pesquisador na Pontifícia Universidade Católica do Chile.

Tem realizado intervenções acadêmicas e formação de professores em Argentina, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Espanha, França, Peru, Portugal e Uruguai, algumas delas como consultor internacional da UNESCO em programas de treinamento para mediadores de leitura.

Suas principais publicações e interesses de pesquisa giram em torno do mediador da leitura, educação literária e poesia para crianças.

Esta entrevista foi realizada em maio de 2020, por email. Considerando a capacidade de entendimento recíproco inerente à ideia de intercompreensão, entrevistador e entrevistado expressaram-se cada qual em sua língua materna.

Marcos teórico-metodológicos

1 Quais são as principais tendências teórico-metodológicas na área da didática da literatura na atualidade?

Me gusta pensar en la didáctica de la literatura como un cruce de caminos a nivel teórico y metodológico. Pues, si pensamos en su construcción epistemológica en tanto disciplina, es evidente

¹ Doutor em Letras e Professor Associado do Departamento de Letras da UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste; claudiomello@unicentro.br

que la didáctica literaria bebe de fuentes muy diversas. Desde teorías que provienen de sus campos científicos de referencia (las ciencias del lenguaje y la teoría literaria, principalmente), hasta teorías y enfoques que han tenido una importante presencia en la investigación educativa (como el interaccionismo sociodiscursivo o la etnografía educativa), pasando también por otros campos que, tal vez desde terrenos científicos algo más lejanos, han aportado significativamente a la construcción disciplinar (pienso, por ejemplo, en los aportes de la sociología de la lectura para la línea de estudios sobre hábitos lectores).

En ese contexto de una enorme diversidad teórica y metodológica, es difícil hablar de tendencias principales. No obstante, si tuviese que quedarme con una, pensaría en una línea de estudios que cada vez cobra más relevancia y que, personalmente, quisiera tuviese un especial desarrollo en los próximos años. Me refiero a aquellos diseños de investigación-acción y de estudios de caso que indagan en lo que sucede con la enseñanza de la literatura *en situación*. Es decir, estudios que nos permiten indagar en las prácticas *reales* de enseñanza de la literatura en las aulas, a partir de experiencias escolares concretas de las cuales podemos extraer múltiples aprendizajes, tanto sobre prácticas docentes como sobre las respuestas lectoras y los procesos de lectura y escritura de los alumnos. Esta línea de investigación se asocia, asimismo, con una visión que me interesa particularmente: la del docente en tanto investigador de su propia práctica, y en tanto agente que no solo implementa un conocimiento didáctico construido por otros (los “expertos”) sino que también es capaz de construir conocimiento didáctico a partir de su experiencia profesional, aportando de ese modo a la consolidación de la disciplina científica en la que su labor se inscribe.

2 Que peso você atribui à cognição e à fruição na vivência da experiência estética propiciada pela leitura literária?

No dudo que estaríamos de acuerdo al decir que todo acto de lectura literaria profunda supone un equilibrio entre unas formas de pensamiento sobre el texto y unas formas de goce o fruición del lector durante la lectura. Partiendo de esa base, me resulta difícil pensar en la cognición y la fruición como dos componentes separados entre sí en la práctica de lectura. De hecho, esta separación ha traído no pocos efectos negativos para las pedagogías de la lectura. Le doy un ejemplo: cuando autores basados en el formalismo y estructuralismo postularon que el principal objetivo de la enseñanza literaria era identificar los recursos utilizados en las obras, la intervención

educativa se centró en el conocimiento literario (la *cognición*) dejando en un lugar muy secundario el disfrute y la respuesta personal del lector. Otro ejemplo: cuando la animación a la lectura postuló que la enseñanza literaria no debía *trabajar* los textos sino más bien dejar que los alumnos los disfrutaran (la *fruición*), se dejó en un lugar muy secundario el andamiaje para apoyar y hacer avanzar al alumnado en sus posibilidades de reflexión y de pensamiento sobre las obras, olvidando así que el disfrute lector no es natural sino que es una capacidad culturalmente construida.

Es por ello que, más bien, soy partidario de pensar ambos conceptos como un *continuum* entre dos aspectos que dialogan y se interrelacionan constantemente en el acto de lectura. De ahí que siempre regrese a una formulación de Jean Louis Dufays que me parece fundamental para la didáctica de la literatura: se trata de pensar la lectura literaria como un “va y viene dialéctico entre participación y distanciamiento” (DUFAYS et al., 2005). Es decir, una aproximación que incluye tanto la apropiación subjetiva, espontánea y emocional propia de la *participación* psicoafectiva en el texto (vinculada a la *fruición*), como una recepción de orden intelectual y *distanciada*, basada en procedimientos racionales de análisis e interpretación de las obras (la *cognición*). Creo que esta formulación nos permite darle a cada componente el peso que tiene dentro de la lectura literaria y, por extensión, nos ayuda a calibrar el tipo de actuación educativa que debiésemos ofrecer: una que no olvide, como ha sucedido en ocasiones, ninguno de esos dos componentes en la formación del lector literario. De hecho, las experiencias educativas más interesantes que conocemos, reportadas por la investigación de los últimos 20 ó 25 años, muestran claramente que los casos de éxito en la educación literaria escolar pasan por la integración de ambos componentes en la enseñanza.

O papel do professor

3 Como você caracterizaria o papel do professor associado à(s) tendência(s) mais promissora(s) para a educação literária?

Podríamos abordar esta pregunta desde diversas aristas, pero intentaré acotar la respuesta a aquellas líneas de actuación docente que me parecen especialmente prioritarias y que, desde mi perspectiva, debiesen tener cada vez un mayor desarrollo en las aulas, argumentando cómo estas líneas ofrecen vías de mejora para ciertas dificultades que ha tenido la educación literaria tradicional. Primero: un profesor que favorezca el encuentro personal de sus estudiantes con los textos. Venimos de muchas décadas en las cuales primó el conocimiento disciplinar por sobre la

experiencia del lector; por tanto, necesitamos revertir esa situación dándole cada vez más importancia a la dimensión emocional y subjetiva de la lectura. Por ejemplo, implementando diarios de lectura para acompañar la lectura personal, o abriendo momentos para compartir con otros aquellas lecturas que para cada uno de nuestros alumnos son importantes.

Segundo: un profesor que promueva el diálogo entre lectores y la construcción colectiva de sentidos. Venimos de muchas décadas en las cuales el trabajo con la lectura literaria en contexto escolar ha sido una labor muy individual, generalmente con guías de comprensión lectora que cada alumno debía responder en solitario. Pero sabemos que los buenos lectores se forman en comunidades de lectura, en las que la socialización es un componente clave. Abramos, entonces, espacios para discutir sentidos y compartir impresiones e interpretaciones con otros que han leído una misma obra. Por ejemplo, implementando instancias de discusión literaria en la línea de las que plantea Chambers (2007) con su enfoque *Dime*.

Y tercero: un profesor atento a lo que las obras ofrecen para la formación literaria de su alumnado. Venimos de muchas décadas en las cuales con demasiada frecuencia primó lo que yo llamo *actividades genéricas* para trabajar la literatura. Esto es, actividades que podemos realizar con cualquier texto, sin importar sus características. Así, propuestas como escribir un resumen de la obra, dibujar lo que más te gustó o inventar un nuevo final podemos realizarlas por igual con un cuento de Poe, una novela de Clarice Lispector o un álbum de Anthony Browne. En cambio, si el profesor está atento a lo que cada una de esas obras ofrece para la formación literaria, es más fácil que proponga lo que denomino *actividades específicas*, es decir, actividades de formación lectora que solo pueden realizarse con *esa* obra pues promueven la reflexión sobre los modos particulares mediante los cuales dicha obra utiliza y manipula ciertas convenciones literarias. Si no avanzamos hacia allá, es muy fácil que nuestros alumnos pasen toda su escolaridad repitiendo una y otra vez el mismo tipo de actividades sobre los textos, con la consecuente desmotivación que eso supone.

4 Por que você insiste em seus textos na figura do professor-leitor?

Porque me parece que la posibilidad de transmitir una relación personal y pasional con la literatura es un aspecto muy relevante en la formación de lectores. Por supuesto, no digo esto pensando que todo profesor que sea un buen lector será, automáticamente, un buen mediador de lectura. No hablamos aquí de una relación causal entre el plano personal del lector y el plano profesional del profesor, pues es una relación atravesada por múltiples factores personales,

contextuales y otros propios de la formación profesional. Pero esta doble figura me interesa sobre todo por la posibilidad de ayudar a los docentes y futuros docentes a (re)encontrar un espacio de placer personal como lectores literarios, que puede ser una base muy rica para luego imaginar actividades y dispositivos didácticos que promuevan entradas más interesantes sobre las obras. Varios estudios han mostrado que la inmediata preocupación del docente por lo que se hará con un libro en el aula acaba por fagocitar o eliminar su monólogo interior con el texto, reduciendo así las posibilidades de que el propio mediador desarrolle una “lectura literaria”, en la línea del va y viene entre participación y distanciamiento que he comentado más arriba. Y si el propio docente no se deja ese espacio, es mucho más difícil que luego lo promueva en sus estudiantes. Por eso me he implicado activamente en la construcción de programas de formación docente centrados en fortalecer el espacio íntimo y personal del profesor como lector literario, y explorar ese espacio como un motor para generar prácticas didácticas más potentes sobre la literatura. Quien se interese por esta línea, puede ver tanto una revisión teórica que hice sobre ello (MUNITA, 2018) como también un reporte de investigación a partir de una experiencia formativa en esta línea (MUNITA, 2019).

Práticas de ensino e a escola

5 Embora não seja o caso de pensar em receitas na área da Educação, você poderia indicar quais ingredientes considera indispensáveis para uma boa aula de literatura desenvolvida em prol da educação literária?

Al respecto, insistiría en algunas de las líneas de actuación mencionadas más arriba. Esto supone, en primer lugar, pensar en un aula que ofrezca espacios para que emerja la experiencia subjetiva y emocional de cada lector con los textos, así como para poner a dialogar esa experiencia personal con las impresiones e interpretaciones de otros. De este modo, estaremos concibiendo un aula en la que se promueve un continuo equilibrio entre el plano individual (el *sujeto lector*) y el plano social (la *comunidad interpretativa* o *comunidad de lectores* en la que ese sujeto se inserta).

En segundo lugar, a nivel del trabajo con los textos literarios, creo que hay un par de aspectos que sería interesante comentar aquí. Primero, la idea de atender a lo que cada obra nos ofrece para la formación literaria del alumnado. Si, como han señalado autoras como Margaret Meek o Teresa Colomer, los buenos libros “enseñan a leer” a sus lectores, sería esperable que el

docente pudiese dedicar cada vez más atención a analizar las formas de ayuda que los libros infantiles y juveniles ofrecen a los lectores en formación para construir las competencias necesarias en la comprensión de textos diversos y progresivamente más complejos. Con ello se estaría situando en aquella metáfora de la “escalera con barandilla” con la que Colomer (2005) definió el itinerario de aprendizaje literario que ofrecen las obras, lo que a su vez hará más fácil avanzar desde las actividades *genéricas* hacia las *específicas* que comentamos anteriormente. Y lo segundo sería pensar formas diversas para conectar unos textos con otros, de forma tal de que la educación literaria deje de ser un conjunto de actividades sobre textos aislados que no dialogan entre sí, y avance cada vez más hacia propuestas que favorezcan la intertextualidad, la lectura en red y los itinerarios de lecturas contruidos a partir de criterios diversos: aquí, podemos proponer un conjunto de obras que tienen en común un determinado tema; allí, obras que comparten un determinado recurso literario o compositivo; más allá, textos que establecen un cierto tipo de relación con otras disciplinas o manifestaciones artísticas². Con esto lo que quiero decir es avanzar hacia una educación literaria que ofrezca cada vez más conexiones de los textos entre sí, del mismo modo en que ofrecerá cada vez más conexiones entre lectores.

6 Muitas ações positivas de bons professores de literatura são realizadas, sem que o trabalho se solidifique nas escolas. O que pode ser feito para um fomento à leitura mais sistêmico?

Esta es una preocupación creciente en diversos países, un objetivo educativo que actualmente se encuentra en pleno desarrollo. La constatación que funciona como punto de partida de esta reflexión es que no basta con el trabajo de un solo docente para revertir la baja motivación y los escasos hábitos de lectura del alumnado, sino que se precisa una actuación coordinada, continua y sistemática por parte de todo el equipo docente y directivo de una escuela para avanzar en esta dirección. Este punto se relaciona con algunas de mis propias investigaciones, a partir de las cuales he propuesto el concepto de “ecosistema mediador” (MUNITA, 2016). Con este concepto, busco darle mayor entidad teórica a una línea de actuación que me parece prioritaria para el futuro inmediato: avanzar desde la reflexión sobre los mediadores individuales, que ha primado

² Un buen ejemplo de ello nos lo ofrecen Guadalupe Jover y el equipo Guadarrama, con sus propuestas de “constelaciones literarias”. Para quien se interese en esta lógica de programación, puede consultar algunas de las constelaciones del grupo, aquí: <https://sites.google.com/view/constelaciones-literarias>

hasta ahora en la investigación y discusión académica, hacia la reflexión sobre los entornos escolares en los cuales dichos mediadores actúan. De este modo, estaríamos favoreciendo aquella dimensión institucional que parece fundamental para enfrentar el enorme desafío de darle sentido a la lectura en la escuela.

Lo anterior necesita, en primer lugar, que el equipo docente acuerde y consensúe aquellos objetivos de educación lectora y literaria que les parece fundamental desarrollar en su propio contexto socioeducativo. Si no existe ese consenso, será muy difícil clarificar luego las líneas de actuación necesarias para avanzar en cada uno de esos objetivos, que es un paso posterior (aunque a menudo muchas escuelas comienzan por aquí, esto es, pensando *qué hacer* pero sin haber clarificado antes el *horizonte* de formación lectora hacia el cuál quieren avanzar con esas prácticas).

Sin ánimo de extenderme en demasía, quisiera apuntar aquí dos o tres líneas de trabajo que me parecen importantes para avanzar hacia la construcción de “ecosistemas de mediación” en las escuelas. Primero, el fortalecimiento de bibliotecas escolares, pues la biblioteca constituye un espacio ideal para el cruce e interrelación de una amplia diversidad de objetivos educativos, áreas disciplinares (y profesorado de cada una de esas áreas) y prácticas vinculados con la lectura y escritura. Segundo, la creación de planes institucionales de lectura, que recojan cuáles son los consensos de *esa* escuela concreta en cuanto a objetivos y prácticas de fomento de lectura. Y tercero, avanzar hacia espacios de formación continua en los propios centros educativos, de forma tal de que no siempre sean uno o dos docentes quienes se trasladan a una institución de formación para “recibir” nuevos conocimientos, sino que es el formador quien se desplaza hacia la escuela para trabajar colaborativamente con el equipo docente en el contexto ecológico en el cual día a día se desarrollan sus prácticas.

7 Embora a biblioteca escolar não seja objeto de estudo durante os cursos iniciais de formação, ela é central...

Exacto. Contamos ya con bastante evidencia proveniente de la investigación educativa que nos permite profundizar en la centralidad de la biblioteca escolar. Digo esto pues hay estudios que vienen mostrando lo que sucede con buenas bibliotecas escolares, bien implementadas, con acervos adecuados y con personal capacitado que las dinamice. Esos estudios muestran, por ejemplo, un significativo impacto en los resultados académicos y una mejora en las actitudes relacionadas con el aprendizaje, como la motivación o la afición lectora. Entonces, si ya sabemos el enorme potencial

que una buena biblioteca ofrece para la formación de lectores: ¿por qué no dedicarle la atención que merece a nivel de la formación inicial y continua de docentes? La implementación de programas especializados en esta línea debiera ser, desde mi perspectiva, una de las áreas prioritarias de la formación del docente como mediador de lectura. Y por supuesto, esto debiera acompañarse con progresivos avances, a nivel de las políticas públicas, para que cada vez haya más escuelas que cuenten con bibliotecas bien equipadas y con una atención adecuada. A nivel regional, el caso de las bibliotecas CRA (Centro de Recursos para el Aprendizaje) de Chile me parece un buen ejemplo de esas políticas.

Relações internacionais

8 O que explica que o Chile, um país de orientação neoliberal desde a década de 1980, tenha um índice de leitura maior do que países vizinhos?³

Diría que su pregunta podría pensarse desde dos líneas de reflexión, algo así como una moneda de dos caras. La primera es positiva, pues refiere a los avances que ha habido, desde el retorno de la democracia, en términos de acceso al libro y la lectura por parte de grupos sociales cada vez más amplios. Entre los numerosos ejemplos que podrían ofrecerse, uno particularmente interesante es la dotación de bibliotecas escolares: mientras en los años ‘80 sólo un 7% de escuelas chilenas tenía una biblioteca, en la actualidad, se ha logrado una cobertura de espacios bibliotecarios para la escolaridad obligatoria -primaria y secundaria- del 97%, movilizand además buenas colecciones bibliográficas y realizando constantes programas de apoyo y formación para los bibliotecarios y mediadores escolares. Esto también encuentra eco en el espacio público, con el crecimiento de la red de bibliotecas públicas, la diversificación de servicios bibliotecarios (con programas de mucho éxito como el Bibliometro, en el Metro de Santiago, o los Bibliomóviles, en muchas zonas rurales), la aparición y consolidación de fundaciones y otras organizaciones no gubernamentales que trabajan en pos del acceso al libro, la formulación de planes de lectura a nivel regional y nacional, etc. Todo este panorama permite esbozar una imagen que, en principio,

³ De acordo com pesquisa realizada Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e o Caribe, em 2011 o índice de leitura por país foi de: 5,4 no Chile; 4,6 na Argentina; 4,0 no Brasil; 2,9 no México; e 2,2 na Colômbia (HOYOS, Bernardo Jaramillo; SALINAS, Lenin Monak. Comportamento do leitor e hábitos de leitura: comparativo de resultados em alguns países da América Latina. In: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 191-213).

podríamos asociar con la extendida idea de la “democratización de la cultura” y del acceso de todos los ciudadanos al mundo del libro y la lectura. Y, sin duda, es uno de los factores que podría explicar los índices de lectura que usted señala.

La segunda línea de reflexión es menos positiva, pues nos muestra los entresijos de esa supuesta democratización. Digo esto pues, pese a ser uno de los países latinoamericanos cuyas redes bibliotecarias y programas de fomento lector han visto un mayor crecimiento y expansión, esto no siempre se traduce en una democratización real de la práctica lectora. Por ejemplo, el *Estudio sobre comportamiento lector*⁴ señala que la gran mayoría de los encuestados (85%) no ha asistido a una biblioteca pública durante el último año (y, cuando existe, la asistencia se aloja mayoritariamente en los grupos socioeconómicos más altos), que sólo un 23% es socio de alguna biblioteca -cifra que baja a un 6,8% en el estudio *Chile y los libros*⁵-, o que entre quienes leen frecuentemente, sólo 1 de cada 10 libros es de préstamo bibliotecario (mucho mayor es la cifra de libros comprados, lo que nuevamente remite a los sectores socioeconómicos medios y altos). Es decir, los datos también vienen alertando sobre las desigualdades en la práctica lectora, cuestión que habría que leer en total continuidad con las desigualdades e inequidades sociales que tanto se han acentuado en mi país con el modelo neoliberal que usted menciona.

9 É possível apontar temas ou enfoques latino-americanos que deveriam ser priorizados nas pesquisas e/ou ações na área da didática da literatura? Que problemas e soluções de diferentes países poderiam ser mais bem compreendidos e desenvolvidos conjuntamente?

Creo que la investigación latinoamericana en los ámbitos de educación literaria y fomento de la lectura es una puerta abierta hacia muchas posibles vías que podrían tener un mayor desarrollo del que han tenido hasta ahora. Apunto aquí algunas a modo de ejemplo.

Una vía es la investigación sobre el corpus literario. En nuestros países, uno de los movimientos más interesantes que se han producido en los últimos años ha sido el surgimiento de pequeñas editoriales independientes que están publicando algunos de los libros infantiles y

⁴ Centro de Microdatos de la Universidad de Chile/ Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2011. Ver: <http://www.leechilelee.cl/programas/estudio-de-comportamiento-lector>

⁵ Fundación La Fuente/ Adimark, 2010. Ver: <http://www.fundacionlafuente.cl/documentos/2010/11/chile-y-los-libros-2010/>

juveniles más interesantes de la actualidad, con propuestas estéticas arriesgadas, exploración de nuevos temas, innovación en diversos ámbitos (literario, visual, editorial...), etc. Es un corpus que, al ser de editoriales muy pequeñas, a menudo circula solo en su país de origen o en puntos de venta muy específicos del ámbito latinoamericano. Sería esperable que ese corpus fuese objeto de investigación desde una perspectiva didáctica, para comprender qué ofrecen esos “nuevos libros latinoamericanos” en la formación del lector literario.

La investigación sobre prácticas educativas exitosas en el ámbito de la educación lectora y literaria es, sin duda, una de las vías que debiese tener un mayor crecimiento en la investigación desarrollada en nuestra región. Digo esto pues todavía sabemos poco acerca de lo que sucede en escuelas latinoamericanas que han logrado implementar potentes proyectos de promoción de la lectura y consolidarlos como parte fundamental de sus proyectos educativos. ¿Qué tipo de prácticas de lectura y escritura ponen en juego? ¿Qué objetivos han definido como prioritarios? ¿Cómo integran la biblioteca escolar en sus planes de lectura? ¿Qué dispositivos didácticos movilizan sus docentes? Soy un convencido de que los estudios de caso sobre prácticas exitosas, ya sea de docentes que de forma particular han promovido espacios de innovación o de escuelas que institucionalmente han promovido proyectos de éxito, tienen mucho que ofrecer para la reflexión global sobre formación de lectores. Por supuesto, no me refiero a extrapolar de manera automática sus prácticas ni a generalizar tal cual sus resultados hacia otros contextos similares; más bien me refiero a que esas actuaciones de éxito pueden aportar, desde su situación particular, experiencias y líneas de reflexión que iluminen tanto los procesos de innovación didáctica como los de formación docente en el área de lengua y literatura.

Otra vía de estudio que se desprende de la anterior es la investigación sobre prácticas de mediación lectora desarrolladas en contextos desfavorecidos y desprovistos de acceso a servicios sociales y equipamientos culturales básicos. ¿Qué puede aportar la lectura, y en particular la lectura literaria, en esos contextos? ¿Puede jugar un papel en los procesos de transformación social y de democratización de los bienes culturales? Si bien los trabajos de Michèle Petit (2009) ya han avanzado muchas de estas cuestiones desde la perspectiva de la antropología de la lectura, sería interesante complementar esa información con estudios situados en una perspectiva didáctica. Esto permitiría, por ejemplo, observar la incidencia de ciertas formas de programación escolar en los hábitos lectores de alumnado con perfil reticente a la lectura, o bien analizar qué tipo de

intervenciones docentes favorecen la construcción de experiencias lectoras potentes en estudiantes que nunca habían experimentado una relación cercana con la cultura escrita.

10 De volta ao Chile em 2020, como será sua participação no GRETEL? Há interesse para colaboração com pesquisadores de outros países? Em que área?

Los nuevos desafíos de la investigación en didáctica de la literatura (así como, en general, de la investigación educativa) pasan, entre otras cosas, por la capacidad para construir redes de trabajo entre diversos países y contextos. La consolidación de esas redes debiera favorecer la necesaria puesta en diálogo del conocimiento construido en nuestra área, de forma tal de avanzar progresivamente hacia unos marcos de referencia compartidos, que sean fruto de la investigación teórica y empírica realizada en múltiples contextos. En esa línea, siempre he pensado que el espacio iberoamericano está llamado a conformar un ámbito de investigación más dialógico e interconectado de lo que ha sido hasta ahora. Un espacio en el que haya más vías de confluencia entre los avances que se producen, por ejemplo, en Brasil, Argentina, México o España, por nombrar solo unos pocos países. Con esto no me refiero a homogeneizar la investigación o a dejar de lado ciertas especificidades que pueden caracterizar la discusión teórica de un determinado contexto o país, sino más bien a ser capaces, como colectivo investigador, de articular unos marcos de referencia comunes que permitan organizar y jerarquizar el conocimiento que hemos construido hasta ahora, con todos sus consensos y disensos. Un buen ejemplo de ello se produce en la didáctica de la literatura del mundo francófono, que cuenta con una serie de instancias que permiten “poner orden” dentro de la comunidad académica y visualizar así con claridad los avances realizados⁶. Mi intención es contribuir, en la medida de mis posibilidades, en este horizonte. Primero tendiendo un puente entre mis labores como profesor de la Universidad Católica de Chile y como investigador del grupo GRETEL de la U. Autónoma de Barcelona. Y luego propiciando espacios de colaboración a nivel latinoamericano, tanto en el ámbito de la investigación como en el de la formación de mediadores de lectura.

⁶ En ese marco se entiende, por ejemplo, la elaboración colectiva de un diccionario de conceptos fundamentales de la didáctica (REUTER, 2007), que desde 2007 ha sintetizado los principales conceptos y debates teóricos propios del campo.

Trajetória pessoal-profissional

11 Quais foram os momentos decisivos de sua própria formação leitora e de que forma ela interfere em seu trabalho como pesquisador e docente?

Creo que un momento clave se produjo en la adolescencia, concretamente hacia los 16 años. En el espacio escolar, apareció un profesor que me marcó por mostrarnos su propia relación afectiva con los libros y la literatura. Era un profesor de Historia con una mirada muy literaria de los procesos sociales, que nos dio a leer a Galeano, Octavio Paz y otros grandes autores latinoamericanos que luego comentábamos en la clase, como una verdadera “comunidad de lectores”. Más o menos en la misma época, aunque más por el encuentro con amistades de inquietudes similares que por la programación escolar, sucede uno de los grandes descubrimientos de mi biografía lectora: la gran tradición de la poesía chilena, primero, y latinoamericana, después, lecturas que hacía en solitario pero que también eran fruto de intercambio con un par de amigos amantes de la literatura. Ahora veo claramente que todas esas lecturas fueron muy importantes en la progresiva construcción de una identidad personal. Así que no resultó extraño que, llegada la etapa universitaria, entrase a estudiar Letras Hispánicas.

De algún modo, estas experiencias de adolescencia sobrevuelan mi labor como investigador y formador, pues sentaron muchas de las bases que luego he desarrollado en mis trabajos sobre educación literaria. Ahí están, por ejemplo, la importancia que le concedo a un profesor capaz de transmitir su pasión por la literatura. O la idea de que la formación de lectores pasa, no solo por construir un espacio de lectura personal, sino también por abrir espacios de socialización entre lectores (sea una conversación literaria en el aula o sea el encuentro con un amigo para comentar un libro fuera de la escuela) que permitan amplificar la experiencia de goce lector en el diálogo con otros. Dicho de otro modo, la conocida idea de que la lectura es una práctica “saturada de sociabilidad” (PRIVAT, 2001, p. 54) no la aprendí estudiando ni revisando textos teóricos, sino que tuve la suerte de aprenderla en la experiencia.

12 Que mensagem gostaria de deixar para professores brasileiros e de outros países latino-americanos?

Tal vez subrayaría la idea de que, en nuestros contextos, en los que la relación con el mundo de lo escrito está muy lejos de venir asegurada desde el ámbito social o familiar de pertenencia,

tiene mucho sentido continuar dedicando esfuerzos escolares en pos de que la lectura sea realmente una experiencia para las y los estudiantes con quienes trabajamos. Y digo experiencia en el sentido que le da Jorge Larrosa; es decir, en términos no solo de lo que sucede exteriormente sino, y principalmente, en tanto aquello que nos acontece a partir del encuentro con un texto. Pero para que la lectura devenga experiencia no basta solo con ofrecer libros, ni con decirle a alguien: ¡disfruta este texto! Para que la lectura devenga experiencia necesitamos de mediadores que día a día ayuden a otros a construir las condiciones que hagan posible ese placer. El propio Larrosa (2003, p. 40) lo dice de manera muy bella: “La experiencia de la lectura, si es un acontecimiento, no puede ser causada, no puede ser anticipada como un efecto a partir de sus causas, lo único que puede hacerse es cuidar de que se den determinadas condiciones de posibilidad”. Soy un convencido de que ayudar en la construcción de esas “condiciones de posibilidad” no es otra cosa que asumir la promoción de la lectura desde un enfoque de derechos. Y ese es, precisamente, el terreno de juego del profesorado que actúa como mediador de lectura. ¡De ahí la enorme importancia de su labor!

Referencias

- CHAMBERS, A. *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. México DF: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- COLOMER, T. *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- DUFAYS, J.L.; GEMENNE, L.; LEDUR, D. *Pour une lecture littéraire*. Histoire, théories, pistes pour la classe. Bruxelles, De Boeck, 2005.
- LARROSA, J. *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2003.
- MUNITA, F. Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos*, 15 (2), p. 77-97, 2016. doi: 10.18239/ocnos_2016.15.2.1140
- MUNITA, F. El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Álabe: Revista de la Red de Universidades Lectoras*, 17, 2018. doi: 10.15645/Alabe2018.17.2
- MUNITA, F. (2019). “Volver a la lectura”, o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la literatura. *Profesorado: Revista de*

Currículum y Formación del Profesorado, 23 (3), p. 413-430, 2019. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11236>

PETIT, M. *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México DF: Océano Travesía, 2009.

PRIVAT, J.M. Socio-lógicas de las didácticas de la lectura. *Lulú Coquette*, 1 (1), p. 47-63, 2001.

REUTER, Y. (dir.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruselas: De Boeck, 2007.

*Recebido em 10 de junho de 2020.
Aceito em 23 de novembro de 2020.*