

Número 42 (juny 2019)

INICI / EL MAPA I LA BRÚIXOLA: REFLEXIONS ENTORN DEL PAPER DEL DOCENT COM A RECOMANADOR I PRESCRIPTOR DE LECTURES

El mapa i la brúixola: reflexions entorn del paper del docent com a recomanador i prescriptor de lectures

🚩 Versión castellana

</> Metadades

Martina Fittipaldi 

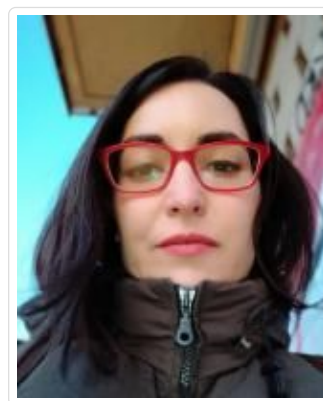
Professora
Facultat de Ciències de l'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona

martinafittipaldi@uab.cat

Felipe Munita 

Professor
Facultat de Ciències de l'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona
Investigador associat CIED, Universidad Católica de
Temuco

felipe.munita@uab.cat



Martina Fittipaldi



Felipe Munita

DOI: <https://dx.doi.org/10.1344/BiD2019.42.8>

Citació recomanada

Fittipaldi, Martina; Munita, Felipe (2019). "El mapa i la brúixola : reflexions al voltant del paper del docent com a recomanador i prescriptor de lectures". *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, núm. 42 (juny). <<http://bid.ub.edu/42/fittipaldi.htm>>. DOI: <https://dx.doi.org/10.1344/BiD2019.42.8> [Consulta: 02-09-2020].

Resum

Objectiu: reflexionar sobre els rols del professor com a "recomanador" i "prescriptor" de lectures i sobre el lloc que ocupa cadascuna d'aquestes funcions en l'educació literària de l'alumnat.

Metodologia: revisió bibliogràfica en el camp de la didàctica de la llengua i de la literatura i presentació de certes situacions escolars de lectura que exemplifiquen els supòsits des dels quals es pensa el rol docent.

Resultats: un dels avenços més grans que s'han produït en els darrers anys en la didàctica de la llengua i de la literatura es vincula amb la definició progressiva de les funcions docents i dels objectius educatius relacionats amb els processos de formació del lector literari en el context escolar. En aquest marc cal renovar els processos de formació del professorat per tal d'assegurar la construcció del "cànon formatiu" que requereix la pràctica professional del mediador escolar de lectures.

Resumen

Objetivo: reflexionar sobre los roles del profesor como "recomendador" y "prescriptor" de lecturas y sobre el lugar que ocupa cada una de estas funciones en la educación literaria del alumnado.

Metodología: revisión bibliográfica en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura y presentación de ciertas situaciones escolares de lectura que ejemplifican los supuestos desde los cuales se piensa el

rol docente.

Resultados: uno de los mayores avances que se han producido en los últimos años en la didáctica de la lengua y la literatura se vincula con la progresiva definición de las funciones docentes y de los objetivos educativos relacionados con los procesos de formación del lector literario en el contexto escolar. En ese marco es necesaria la renovación de los procesos de formación del profesorado con el fin de asegurar la construcción del "canon formativo" que requiere la práctica profesional del mediador escolar de lecturas.

Abstract

Objective: This article reflects on what teachers do when they recommend and prescribe works of literature to their students. It also examines how recommendation and prescription are important in children's literary education.

Methodology: The article reviews the research on language and literature education and examines particular classroom scenarios that explain why teachers choose certain roles over other when they recommend and prescribe works of literature.

Results: In recent years, the most important progress in language and literature education has been tied to redefining teachers' roles and the objectives of education as these relate to children's acquisition of literary reading skills. In this context, teacher education programmes need to be revised in order to equip teachers with a "literary canon" that helps them address their task effectively.

Paraules clau: Mètodes d'ensenyament i aprenentatge, Foment de la lectura, Professors, Formació permanent, Literatura

Keywords: Learning and teaching methods, Reading promotion, Lecturers, Continuous training, Literature

Rebut: 30/11/2018. Acceptat: 18/02/2019.

1 Introducció

En els últims anys, la intensificació del debat acadèmic i social sobre la formació de lectors ha obert diverses vies de reflexió. Una s'ha configurat al voltant del paper que compleixen els agents professionals que actuen com a mediadors entre els infants i els joves i la cultura escrita. Avui, amb una expansió progressiva del camp d'actuació social denominat comunament *promoció de la lectura*, la pregunta pel paper del mediador implica un ampli conjunt d'actors culturals i educatius, des de bibliotecaris o docents fins a altres animadors socioculturals del món del llibre, com podrien ser contacontes, llibreters o les persones encarregades de projectes de lectura en espais no convencionals. Per això, per avançar realment en la discussió sobre qualsevol de les funcions que convindria que complís un mediador de lectura, sembla necessari afinar aquesta pregunta segons el perfil professional i el context d'actuació particular de cada un d'aquests agents. En aquestes pàgines centrarem la reflexió en l'àmbit escolar i, concretament, en la figura del docent com a mediador en l'educació literària de l'alumnat.

La pregunta sobre el paper del docent com a mediador de lectura no pot deslligar-se dels avenços duts a terme en

els últims lustres en la didàctica de la llengua i de la literatura. Un dels consensos més evidents sorgits d'aquest camp disciplinari ha estat la necessitat de renovar conceptualment i metodològicament l'ensenyament de la literatura a les aules. Això ha derivat en la consolidació gradual d'un enfocament d'educació literària, el principal objectiu del qual seria ajudar els estudiants a progressar, durant tota l'escolaritat obligatòria, en les seves possibilitats d'interpretació i de plaer com a lectors literaris. Tal com sostenen Colomer, Manresa i Silva-Díaz, "no se aprende a disfrutar en primaria y se adquieren conocimientos en secundaria" (2005, p. 1), sinó que es podria establir una lògica de continuïtat amb relació als objectius i mètodes posats en joc per a l'educació literària en els diferents nivells educatius. Des d'aquesta perspectiva —que assumim aquí—, l'educació literària implicaria una sèrie de finalitats comunes en totes les etapes de formació, entre les quals podríem assenyalar la construcció d'hàbits lectors i l'ampliació del repertori de lectures, l'avenç en la competència interpretativa (i de les maneres d'explicitar-la mitjançant la inclusió de metallenguatge literari), així com la promoció d'un vincle plaent i d'implicació personal amb els textos que comporti l'adopció d'una posició crítica per part dels lectors.

És important tenir clar aquest horitzó (que respondria a la pregunta: *on volem arribar?*) a l'hora de reflexionar sobre les funcions i les formes d'actuació del docent en l'àmbit de l'educació literària (*com podem ajudar l'alumnat a arribar-hi?*). En aquest sentit, observem que la investigació recent assenyala algunes maneres d'intervenció que afavoreixen la consecució dels objectius plantejats en les diferents etapes escolars. Així, un mateix objectiu, com podria ser l'adopció d'una perspectiva crítica per part dels lectors, pot abordar-se en l'educació infantil a partir de la conversa literària i d'activitats com la del "protagonista lector" —en la qual "un niño explica su libro preferido y al final de la sesión se lleva un cuaderno que hacen los demás con un dibujo y un nombre (P3), una palabra (P4) o una frase (P5) sobre el libro compartido" (Reyes, 2015, p. 50) i que serveix per iniciar-se en la valoració dels textos literaris—, mentre que a primària es pot treballar mitjançant la posada en joc de pràctiques com "l'escriptura valorativa" —un escrit de caràcter individual en el qual cada lector ha d'establir com a mínim tres raons per argumentar la seva opinió personal sobre el llibre llegit (Amat, 2015, p. 152)— i en educació secundària, mitjançant dispositius com ara els carnets de lectura i els fòrums literaris (Manresa, 2013), espais en els quals es convida els lectors a reflexionar i a adoptar una posició crítica sobre les lectures fetes.

Des d'aquesta perspectiva, tractarem de la qüestió de la recomanació i de la prescripció de lectures, eix temàtic d'aquest monogràfic, i per això oferirem en aquest article exemples que corresponen als diversos nivells d'escolaritat.

Cal assenyalar, així mateix, que la qüestió de la recomanació i de la prescripció remet a una de les polèmiques més esteses en la discussió sobre la formació de lectors a l'escola. Podria sintetitzar-se en la formulació d'interrogants com: hi ha d'haver o no lectures obligatòries a les aules?, correspon al docent ser un recomanador o un prescriptor de textos? Aquestes preguntes i altres de similars, que continuen sent objecte de debat en la comunitat acadèmica, constitueixen, doncs, el punt de partida de la nostra reflexió.

2 El professorat: entre la recomanació i la prescripció

Començarem revisant aquests interrogants en vista dels objectius educatius apuntats anteriorment. Un es relaciona amb la construcció progressiva d'hàbits de lectura fruïtiva, és a dir, amb el tantes vegades esmentat "plaer de la lectura". Això suposa avançar en aspectes com sentir-se implicat en els textos que es llegeixen, construir una autoimatge lectora de certa entitat (ja que ningú no se sent motivat per emprendre desafiaments que sap que no podrà complir) o gaudir recurrent diferents tipus d'obres. Som, doncs, davant d'un objectiu que exigeix la immersió en un ampli ventall de lectures, de manera que puguem propiciar trobades amb corpus molt variats, trobades que permetin a cada subjecte lector anar construint els seus propis gustos i itineraris de lectura. En aquest marc,

correspon al docent garantir i facilitar l'accés a aquesta àmplia diversitat de textos, funció que el converteix en un "recomanador" de lectures.

Un altre dels propòsits apuntats es vincula amb l'avenç en la competència interpretativa dels estudiants, és a dir, amb la "capacidad de acceder a la lectura de obras cada vez más complejas o a lecturas cada vez más complejas de las obras" (Jover, 2010, p. 29). Aquest objectiu suposa obrir espais en els quals s'afavoreixi la construcció col·lectiva de sentit al voltant de certs textos que han estat elegits, precisament, perquè presenten certs problemes o reptes de comprensió i conviden el lector a comprometre's en la resolució d'aquestes dificultats o reptes interpretatius. En aquest marc, el docent és qui selecciona el conjunt més reduït de textos que seran de lectura obligatòria per a tot el grup, per tal d'aconseguir la coconstrucció d'interpretacions i l'adopció progressiva, per part de cada lector, d'una posició analítica adquirida en instàncies de discussió conjunta sobre les obres. Això implica que, de vegades, el docent també actua com a "prescriptor" de lectures.

Podríem, per tant, afirmar que en la redefinició dels papers que ha d'exercir el professorat com a mediador a l'escola, li correspon tant la funció de recomanació com la de prescripció de lectures literàries. Però quan exerceix una funció o l'altra? Això és el que intentarem dilucidar a continuació.

Considerem que els mestres poden actuar com a recomanadors de produccions literàries en diversos moments de la rutina escolar com, per exemple, en aquelles instàncies destinades a la lectura lliure, tant en el temps que s'ofereix als infants dins de l'aula (aquests quinze o vint minuts diaris destinats a la lectura silenciosa) com en les lectures que s'enduen a casa, pràctica comuna en les diferents etapes d'escolaritat. Així, en educació infantil s'estableixen dispositius com el de les "motxilles viatgeres" per gaudir en família, mentre que a primària i secundària es proposen lectures domiciliàries setmanals i, de vegades, lectures per fer en períodes de vacances. En aquests espais de lectura lliure, el docent pot suggerir nous títols que es vinculin amb els gustos dels lectors o que estableixin enllaços de diferent tipus amb els llibres ja coneguts i valorats pels estudiants, per tal de convidar-los a ampliar gradualment el seu repertori de textos. Així, per exemple, a un alumne de secundària interessat en els llibres de Harry Potter, de J. K. Rowling, se li pot proposar la lectura d'altres sagues com *El senyor dels anells*, de J. R. R. Tolkien, *Les cròniques de Nàrnia*, de C. S. Lewis, *La matèria fosca*, de P. Pullman, o de novel·les com *Un puente hacia Terabithia*, de K. Paterson, o *Neverwhere*, de N. Gaiman, obres que pel gènere i pel tipus de món creat podrien vincular-se amb els interessos lectors de l'alumne en qüestió.

Altres instàncies en les quals el docent de qualsevol nivell educatiu pot exercir una funció de recomanació són les visites a les biblioteques, a les editorials o a les llibreries, llocs on pot aprofitar per orientar els lectors entre la multiplicitat i diversitat de títols publicats de literatura infantil i juvenil. Així mateix, els mestres poden ampliar l'oferta de lectures i proposar l'acostament a noves produccions literàries mitjançant exposicions de llibres sobre el treball d'un escriptor, d'un il·lustrador, d'un autor il·lustrador o sobre un tema, gènere, tipus de personatge o de procediment literari determinats, entre moltes altres possibilitats. Així, a les aules d'educació infantil podrien elaborar murals de llibres que comparteixen un mateix recurs constructiu (com l'estructura acumulativa en àlbums com *La avellana*, de É. Battut, *De què fa gust la lluna*, de M. Grejniec, *El paseo del elefante*, de H. Nakano, *Tinc calor*, de M. Taruishi, o *Elefante, un guisante*, de R. Ordóñez y M. Taeger, entre molts altres) o presentacions de textos que constitueixen recreacions d'altres relats (alguns títols, ja clàssics en aquesta línia, podrien ser *Frederick*, de L. Lionni, *Guyi, Guyi*, de C. Chih-Yuan, *L'autèntica història dels tres porquets*, de J. Scieszka i L. Smith, o diferents reescriptures dels contes tradicionals, per exemple). I en l'educació primària podríem pensar a fer mostres sobre publicacions d'un autor il·lustrador com Oliver Jeffers; sobre un tàndem com el constituït per Quentin Blake i Roald Dahl; sobre un personatge determinat, com Willy, el petit ximpanzé d'Anthony Browne, o sobre un tipus de protagonista, com podrien ser alguns elefants famosos de la literatura infantil com ara Babar (de J. de Brunhoff), Elmer (de D. McKee), Pomelo (de R. Badescu i B. Chaud), Dailan Kifki (de M. E. Walsh) o la mascota de *El meu gat és el més bèstia* (de G. Bachelet).

A partir dels exemples oferts en les línies anteriors, observem que el docent actua com a recomanador quan orienta

en l'elecció dels textos literaris, quan suggereix i motiva la lectura de nous títols, gèneres i autors, o bé quan ajuda el lector principiant a vincular les obres entre elles mitjançant diversos itineraris de lectura. En definitiva, quan afavoreix l'obertura, la disponibilitat o el desenvolupament d'una mirada curiosa cap a la literatura.

Però, a més d'aquesta funció de recomanació, considerem que la prescripció és també una tasca indefugible de l'educador, com a subjecte encarregat de seleccionar alguns dels textos que llegiran els seus estudiants. Aquí entrem de ple en la qüestió de l'obligatorietat de les lectures a les aules, qüestió que constitueix un tema àlgid en la formació per les resistències que suscita, especialment entre els que pensen que les lectures obligatòries atempten contra l'hàbit lector dels alumnes en la mesura que no són llegides per elecció personal i, per tant, són alienes al "plaer de la lectura". En aquest sentit, convindria revisar la idea de plaer de la lectura associat únicament a un espai de mera comoditat o passatemps, per ampliar el concepte perquè integri també la idea del gaudi com a resultat d'un esforç interpretatiu, que pot incloure una certa incomoditat inicial del lector —el qual moltes vegades se sent desorientat en sortir de la seva zona de confort—, però que després és recompensada amb l'emoció del repte acomplert i dels aprenentatges assolits en el procés d'interpretació.

Però com es pot aconseguir que els estudiants s'embarquin i aprofundeixin en el treball interpretatiu sobre lectures que inicialment els semblen difícils o llunyanes? Aquí és on entra la figura del mediador com la clau d'aquesta porta que, en principi, sembla de difícil accés. El docent té, llavors, un paper crucial, tant en la selecció de textos que impliquin un cert desafiament per a l'alumnat com en la implementació de dispositius d'acompanyament de la lectura ubicats en aquella "zona de desenvolupament pròxim" vygotskiana que ajudin els subjectes a elaborar interpretacions que, per si sols, serien més difícils de construir. Això succeeix, per exemple, quan els estudiants s'apropen a llibres complexos com és el cas d'*Emigrantes*, de Shaun Tan, i, a més de reconèixer la novetat de la proposta, al llarg de la lectura compartida i guiada van prenent consciència del repte que suposa la interpretació d'un llibre sense paraules. La discussió literària es converteix, llavors, en un dispositiu d'acompanyament que permet als lectors no únicament reconèixer la resposta d'índole personal (que fa que alguns empatitzin amb el protagonista que ha de deixar casa seva i amb la seva filla, que ha de deixar-lo marxar), sinó descobrir altres entrades possibles a l'obra, com ara la vessant intertextual o l'atenció als recursos compositius, aspectes literaris que ajuden a entendre la proposta estètica, el seu vincle amb el pla semàntic —de construcció de sentits— i enriqueixen, així mateix, les maneres de gaudir del que és literari (Fittipaldi, 2012).

Per tant, es tracta de deixar de banda pràctiques que provenen d'una tradició escolar de llarg abast en la qual la lectura de clàssics i d'altres textos complexos es prescriu com una lectura domiciliària, com una lectura que cada estudiant ha de fer a casa per fer després un examen individual. Des de la perspectiva que assumim aquí, per contra, la lectura obligatòria de textos "desafiants" és entesa en el marc d'un procés d'acompanyament escolar continuat per part del docent, que no deixa sols els estudiants enfront d'aquestes lectures, sinó que els ajuda en la construcció personal i col·lectiva dels possibles sentits textuais.

Concebem, així, la idea de lectura obligatòria guiada com una modalitat en la qual el docent actua com a prescriptor, sí, però també com a lector model i com a col·laborador en l'accés dels infants a determinades produccions literàries que potser per si sols no podrien abordar inicialment, ja que necessiten anar construint eines interpretatives en el camí. La prescripció de lectures literàries, juntament amb l'acompanyament i la guia de l'educador, els obre la porta cap a textos nous i cada vegada més complexos, cosa que afavoreix la consecució d'objectius concrets de l'aprenentatge literari com ara la construcció i l'ampliació de referents culturals comuns i l'avenç progressiu de la competència literària.

Ara bé, en l'anàlisi de les legislacions pertanyents a diverses tradicions educatives, observem una tendència a la reducció o a l'absència en alguns casos del lloc de la prescripció literària en els dissenys curriculars (Fittipaldi; Colomer, 2014). Aquesta situació, tot i que pot oferir als docents una llibertat més gran per seleccionar textos literaris, també els atorga més responsabilitat en la mesura que els demana la construcció d'un "cànon formatiu"

(Mendoza Fillola, 2008) que serà el que posaran en joc a les aules escolars.

El cànon formatiu implica la construcció de l'educador d'un repertori vast i divers de llibres, d'una àmplia motxilla de lectures en què pugui explorar per tal de seleccionar títols d'acord amb els diferents objectius i instàncies d'aprenentatge literari. Així, per a les activitats d'escriptura creativa, per posar-ne un exemple, el docent ha de tenir en ment un corpus específic de llibres que es puguin utilitzar com a punts de partida per a exercicis de producció literària, com podrien ser *Las reglas del verano*, de Shaun Tan, o *Los misterios del señor Burdick*, de Chris van Allsburg, llibres que, en ser *crossover*, podrien utilitzar-se tant a primària com a secundària. O bé, per tractar d'un gènere determinat, s'haurien de conèixer títols que fossin representatius de diferents tendències dins d'aquest gènere. D'aquesta manera, si pensem per exemple en la lectura de poesia a les aules de primària, estaria bé proposar una selecció que abraçi des d'uns autors que exploren el joc fonètic i rítmic com a eix poètic (com podrien ser Mar Benegas o Miquel DescLOT) fins a d'altres de més centrats en el vers lliure i en la recerca de noves musicalitats associades a la imatge poètica (com María José Ferrada o Laura Escudero, entre d'altres possibles).

Passa el mateix si els mestres volen proposar lectures en xarxa, és a dir, si busca relacionar els llibres d'un mateix tema, d'un mateix gènere o subgènere textual o d'un recurs compositiu comú a diferents llibres: en tots els casos, els caldrà conèixer un gran volum de produccions literàries per fer les seleccions apropiades. Fins i tot per gestionar les instàncies de lectura lliure a les quals hem fet al·lusió més amunt, convé que els mestres coneguin molts títols per poder suggerir noves i bones lectures als alumnes.

Observem que per a l'exercici d'ambdues funcions —la recomanació i la prescripció de lectures— l'educador necessita tenir en ment un considerable nombre de llibres que l'ajudin a decidir amb quin criteri recomanar o prescriure en funció del moment concret, del lector particular o dels objectius d'aprenentatge literari plantejats.

3 (Re)construir la biblioteca interior del docent

Un dels principals reptes a l'hora de desenvolupar una identitat professional del docent com a mediador de lectura és, sens dubte, la construcció progressiva del "cànon formatiu" personal a què hem al·ludit l'apartat anterior. Un cànon formatiu de certa entitat, caracteritzat per l'amplitud i la varietat del corpus conegut, permet que la selecció de lectures escolars depengui menys de l'atzar dels fragments d'obres inclosos en els llibres de text del moment i més del conjunt de referents textuais que el docent aporta. Podria entendre's aquest conjunt com un "mapa mental" d'obres que com més ampli i divers sigui, més possibilitats oferirà per triar els millors textos segons el tipus de lectors que es tingui al davant i segons els objectius educatius que es vulguin aconseguir.

No obstant això, aquest horitzó xoca amb el que sabem des de la investigació sobre educació literària i sobre la literatura infantil i juvenil en els processos de formació inicial i continuada de docents. Des d'aquesta perspectiva, sovint s'ha informat de certes dificultats del professorat i del futur professorat a l'hora de seleccionar lectures. Per exemple, alguns estudis (Cremin [et al.], 2008, 2011; Hopper, 2006) adverteixen de la dependència excessiva de molts docents d'un cànon molt reduït d'escriptors coneguts o d'obres recomanades en el currículum, o bé del predomini de criteris de selecció que podríem anomenar *extraliteraris*, com quan es trien llibres "sobre" un tema (l'ecologia, les drogues, el divorci...) o llibres que ensenyen explícitament uns determinats valors i deixen un ensenyament moral (com la importància de l'amistat o del respecte a la gent gran).

Aquestes dificultats semblen encara més accentuades quan ens centrem en la literatura infantil i juvenil. Moltes vegades, la relació que el mediador estableix amb aquest corpus es construeix en continuïtat amb aquell ampli conjunt de creences i representacions socials sobre el que "hauria de ser" un llibre per a infants. Des d'aquesta perspectiva, sabem que molts dels futurs docents tendeixen a rebutjar els llibres que no fan explícit el seu missatge

moral o que contenen problemàtiques socials que pressuposen que són massa complexes per als infants (Duszynski, 2006; Díaz Armas, 2008). Igualment, molts mestres tendeixen a rebutjar les obres que no representen adequadament els valors socials dominants, o bé que fan propostes allunyades del que es considera políticament correcte per al lector infantil (Wollman-Bonilla, 1998).

Coneixem, també, estudiants de magisteri que perceben les produccions literàries per a infants com un espai aliè a l'exploració formal o temàtica, i en el qual no haurien de proposar textos enigmàtics o malenconiosos, sinó únicament dinàmics i humorístics (Duszynski, 2006). I, en continuïtat amb el que s'ha apuntat abans, alguns mediadors tendeixen a rebutjar els àlbums complexos (una de les aportacions més rellevants que ha fet el sistema literari infantil a la literatura) perquè els consideren, *a priori*, obres poc accessibles per als infants (Mercier; Tourron-Bertrand, 2013).

És a dir, sabem que molts mediadors, en començar la seva carrera professional, arrossegueu una visió de la literatura infantil i juvenil com si fos un corpus poc (o gens) desafiant, de lectura fàcil i ràpida, i que difícilment podria qüestionar els estereotips que, tant pel que fa al tema com a l'arquitectura formal dels textos, hi ha sobre les obres considerades més adequades per a la infància i la joventut. Com va assenyalar un futur mestre en una investigació recent, "para los niños una historia que termine con algo feliz y con alguna enseñanza es buena" (Valencia Leguizamón, 2018, p. 309).

Arribats a aquest punt, sembla que cal aturar-se en les conseqüències que aquestes dificultats tenen en la selecció de lectures i, per extensió, en la construcció d'aquell doble paper professional del docent com a recomanador i prescriptor. Així doncs, si els nostres principals criteris de selecció de lectures a l'aula es restringeixen a aspectes exclusivament extraliteraris, difícilment podrem ajudar els alumnes a avançar en la seva formació com a lectors d'obres, l'especificitat (és a dir, el projecte estètic particular que han construït) de les quals queda relegada a un segon pla continuat.

D'una banda, no estarem oferint la diversitat textual que reclama l'objectiu educatiu de construir hàbits lectors, ja que estarem deixant de banda un ampli conjunt d'obres que, tot i ser representants de la millor producció contemporània de literatura infantil i juvenil, no responen als criteris de selecció que el mestre arrossega. Ergo, la nostra funció de recomanador quedarà debilitada. De l'altra, no estarem oferint moments de lectura guiada centrats a aprofundir en la comprensió de determinats aspectes esteticoliteraris d'un conjunt acotat d'obres, triades precisament pels desafiaments interpretatius que poden plantejar a l'alumnat. Amb això, el nostre paper de prescriptor es veurà, igualment, disminuït.

Per això des de fa alguns anys s'insisteix en la necessitat d'integrar, dins dels processos de formació docent, itineraris de lectura que afavoreixin el coneixement de corpus amplis i variats, així com la construcció progressiva d'una competència de lectura que permeti al mediador fer valoracions complexes de les obres que, al seu torn, diversifiquin i amplii el ventall de criteris per seleccionar-les.

La reflexió en aquesta línia deriva en una evidència: no es pot fer el que s'ha explicat més amunt sense pensar en el professorat com a subjecte lector didàctic, és a dir, en la doble dimensió d'individu que llegeix per si mateix i de docent encarregat de promoure aquesta experiència de lectura en altres persones (Falardeau [et al.], 2011); és a dir, un subjecte que és alhora actor i mediador de pràctiques lletrades. En aquest camí han estat d'ajuda certs conceptes formulats des del camp literari, que dialoguen específicament amb la consideració de les trajectòries personals de lectura, i la relació que aquests bagatges mantindrien amb la construcció de la identitat del subjecte lector. En concret, les nocions de *biblioteca interior* (Bayard, 2007) i de *textoteques internes* (Devetach, 2008) posen en relleu l'existència d'un espai propi format pels llibres que ens han marcat i, de manera més àmplia, per diverses experiències de lectura profundament arrelades en el nostre espai íntim i considerades, per tant, peces clau de l'imaginari personal.

Es tracta, doncs, de pensar espais i dispositius de formació que ajudin el mediador a ampliar, quantitativament i

qualitativament, la seva "biblioteca interior". Quantitativament, ja que la funció de recomanador del docent necessita el coneixement de corpus amplis i diversificats, que li permetin bussejar en el mapa mental d'obres fins a trobar les que puguin connectar amb el perfil lector d'un alumnat determinat. I qualitativament, ja que la funció de prescriptor suposa, almenys, dues competències que la formació docent hauria d'assegurar. Primera, la capacitat de seleccionar un conjunt fitat d'obres la lectura de les quals, guiada pels mestres, ajudi els estudiants a construir i consolidar determinades competències de comprensió i interpretació. I segona, l'habilitat de seleccionar els aspectes literaris més rellevants d'aquestes obres, amb la finalitat d'ampliar el tipus de trobada de l'alumnat amb els textos, fent-lo avançar des d'uns acostaments purament extraliteraris fins a d'altres que aprofundeixin en el projecte estètic de l'obra.

Parlem, per tant, d'un itinerari formatiu que, en primer lloc, convidi el subjecte a reflexionar sobre el seu propi recorregut com a lector. Això suposa indagar en el compromís i en la vinculació que els docents tenen amb la lectura, crear instàncies per a la revisió de la seva autoimatge com a lectors, prendre consciència dels seus textos fundacionals i dels seus recorreguts de lectura, i fins i tot problematitzar les seves creences i actituds sobre què és la literatura i què suposa entendre-la com a objecte d'ensenyament en el context escolar.

En l'última dècada, la investigació internacional ha analitzat una àmplia diversitat d'experiències formatives que avancen en aquesta direcció, tant en formació inicial (Deleuze, 2009; Scheffeld [et al.], 2018) com continuada (Cremin [et al.], 2009; Bustamante, 2012; Munita, 2018). Són, doncs, experiències que han treballat a partir de dispositius que fan emergir la figura del docent com a lector (i escriptor), com ara les autobiografies lectores, les escenes, els diaris i els carnets de lectura, la discussió literària entre iguals o l'escriptura creativa, entre d'altres. És a dir, conformen instàncies de formació professional focalitzades alhora a (re)descobrir l'espai íntim de lectura i a oferir vies d'expansió d'aquest plaer personal mitjançant la construcció de comunitats interpretatives que reforcin la visió de la lectura com una pràctica social.

En conjunt, aquests estudis no fan sinó confirmar la incidència positiva d'aquest tipus de dispositius en la reconstrucció del plaer de la lectura del mateix docent, l'enfortiment dels seus hàbits lectors i, més àmpliament, el reforç de la seva autoimatge com a lector i mediador de lectura. Això sembla un objectiu especialment rellevant quan el confrontem amb la informació que ens ofereix la investigació educativa recent (Caride [et al.], 2018; Elche; Yubero, 2019) sobre que molts futurs mestres no han construït una relació personal i passional amb la lectura.

Un altre aspecte essencial de les experiències esmentades abans és que posen un accent especial en el coneixement del corpus, d'una banda, i en l'ampliació dels criteris per seleccionar-lo i valorar-lo, de l'altra. D'aquesta manera, aborden dos objectius paral·lels: primer, contribueixen en la construcció progressiva del "mapa mental"¹ d'obres conegudes pel mediador, i segon, aporten una brúixola que li permeti navegar amb propietat en aquest ampli territori. Així, el mapa i la brúixola es transformen en dos dels principals instruments que ha de tenir en el seu poder un mediador a l'hora de complir adequadament el seu doble paper de recomanador i prescriptor de lectures.

4 Com a conclusió

Si desfem el camí traçat fins ara, podem rastrejar algunes idees que s'han anat gestant al llarg dels apartats anteriors. Una té relació amb la consideració dels docents com a mediadors escolars que exerceixen múltiples funcions, entre les quals les de recomanació i prescripció de lectures. La primera funció es dona especialment en les instàncies de lectura lliure, en aquelles pràctiques que tenen com a propòsit central el desenvolupament de l'hàbit lector, mentre que la segona sembla més vinculada amb les pràctiques de lectura guiada, un dels objectius principals de les quals és l'avenç en la construcció de les competències interpretatives dels lectors. En aquest marc, creiem que qualsevol discussió sobre les funcions del docent com a formador de lectors (per exemple, sobre la

conveniència o no de la prescripció de lectures) serà estèril si no es dona suport, com hem intentat fer aquí, als objectius socioeducatius que se li adscriuen a l'escola.

Al seu torn, per al compliment total de tots dos papers —el de recomanador i el de prescriptor— sembla necessari que la formació docent propiciï i asseguri espais i pràctiques que ajudin els subjectes a repensar-se tant en la seva dimensió personal i social de lectors com en la seva dimensió de mediadors escolars de lectura. Per a això, cal integrar en les instàncies de formació recorreguts que possibilitin la construcció progressiva de marcs de referència individuals i compartits, així com pràctiques que promoguin el desenvolupament de les competències interpretatives dels mateixos docents, amb l'ampliació i diversificació consegüents dels seus criteris de selecció i valoració de les produccions literàries. En definitiva, es tracta de planificar un itinerari formatiu que permeti als docents i als futurs docents elaborar els seus propis mapes i calibrar les seves brúixoles, tasques indispensables si el que busquem és proposar als estudiants noves i diverses rutes d'accés a la literatura.

Bibliografia

- Amat Castells, V. (2015). *Aprender a valorar les lectures literàries. Anàlisi d'una intervenció didàctica a cicle inicial*. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?*. París: Les Éditions de Minuit.
- Bustamante, P. (coord.) (2012). *Conjeturas. Acerca de lectura, lectores y literatura*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Caride, J. A.; Caballo, M. B.; Gradaïlle, R. (2018). "Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores". *Ocnos*, vol. 17, núm. 3, p. 7–18.
- Chambers, A. (1997). "Cómo formar lectores". *Hojas de Lectura*, núm. 45 (abril), p. 2–9.
- Cremin, T.; Mottram, M.; Bearne, E.; Goodwin, P. (2008). "Exploring teachers knowledge of children' s literature". *Cambridge Journal of Education*, vol. 38, núm. 4, p. 449–464.
- Cremin, T.; Mottram, M.; Collins, F.; Powell, S.; Safford, K. (2009). "Teachers as readers: building communities of readers". *Literacy*, vol. 43, núm. 1, p. 11–19.
- Cremin, T.; Bearne, E.; Mottram, M.; Goodwin, P. (2011). "Teachers as Readers in the 21st Century". A: Styles, M.; Arizpe, E. (ed.). *Acts of Reading: Teachers, Text and Childhood*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, p. 201–218.
- Colomer, T.; Manresa, M.; Silva-Díaz, M. C. (2005). "Líneas de avance en el aprendizaje literario escolar". *Quaderns digitals.net*. <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8664>. [Consulta: 11/02/2019].
- Deleuze, G. (2009). "Futurs instituteurs et faibles lecteurs: réalité et/ou fatalité?". *Enjeux*, núm. 74, p. 93–100.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Díaz Armas, J. (2008). "Lectura literaria y formación inicial: creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector". A: Mendoza, A. (coord.). *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori, p. 177–190.
- Duszynski, M. (2006). "L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale". *Carrefours de*

l'Éducation, núm. 21 (gener–juny), p. 17–29.

Elche, M.; Yubero, S. (2019). "La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación". *Bordón*, <<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/66083>>. [Consulta: 11/02/2019].

Falardeau, E.; Simard, D.; Carrier, L.; Gauvin-Fiset, L. (2011). "Le rôle de l'affectivité dans l'enseignement de la littérature: portraits d'enseignants lecteurs". A: Mazauric, C.; Fourtanier, M. J.; Langlade, G. (dir.). *Textes de lecteurs en formation*. Brussel·les: Peter Lang, p. 61–70.

Fittipaldi, M.; Colomer, T. (2014). "Currículo literario y lectores escolares". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 66, p. 17–24.

Fittipaldi, M. (2012). "Diversos lectores, diferentes lecturas: cómo los niños inmigrantes y catalanes leen las metáforas en *Emigrantes* de Shaun Tan". A: Ramos, R.; Fernández Mosquera A. (dir.). *Literatura infantil y juvenil y diversidad cultural / literatura para a infância e juventude e diversidade cultural*. Estudos núm. 2. Vigo / Braga: ANILIJ.

Hopper, R. (2006). "The good, the bad and the ugly: teachers' perception of quality in fiction for adolescent readers". *English in Education*, vol. 40, núm. 2, p. 55–70.

Jover, G. (2010). "La educación literaria en el bachillerato: futuros posibles". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 55, p. 27–38.

Manresa, M. (2013). *L'univers lector adolescent. Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Mendoza Fillola, A. (2008). *La renovación del canon escolar. La integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria*. Alacant: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Mercier, A. M.; Tourron-Bertrand, I. (2013). "Formation des maîtres et littérature de jeunesse: un naufrage". *BBF: Bulletin des Bibliothèques de France*, vol. 58, núm. 2, p. 16–19.

Munita, F. (2018). "Para mí todos eran cuentos': Incidencia de la formación docente en las creencias y saberes sobre literatura infantil y juvenil". *Catalejos: Revista sobre Lectura, Formación de Lectores y Literatura para Niños*, vol. 3, núm. 6, p. 102–125.

Reyes-López, L. (2015). "Lectura, educació literària i pla de lectura i escriptura a infantil i a primària". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 65, p. 47–56.

Scheffeld, T. L.; Cameron, C.; Dolmage, L.; Johnston, M.; Lapensee, J.; Solymar, K.; Speedie, E.; Wills, M. (2018). "A Collaborative Children's Literature Book Club for Teacher Candidates". *Reading Horizons*, vol. 57, núm. 1, p. 1–14.

Valencia Leguizamón, M. (2018). *La Colección Semilla y la educación literaria para Básica Primaria en Colombia. Currículo, libro álbum y formación docente*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

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

Notes

¹ Cal destacar que aquest mapa hauria de complir una condició clau: dibuixar un territori constituït, en gran manera, per textos que hagin passat certs filtres de qualitat o, segons Aidan Chambers (1997), que siguin bons representants "de los mejores de su clase". D'aquesta manera, es pot assegurar la construcció d'un cert marc de referència entorn d'un corpus textual que sembla especialment adequat per a la formació escolar de lectors.

“ Articles similars a BiD

- Compartir lectures a la biblioteca pública (<http://bid.ub.edu/42/bosch.htm>). Bosch, Jordi. (2019)
- Prescripció antiprescriptiva (<http://bid.ub.edu/42/gracia.htm>). Gràcia, Jordi. (2019)
- Lectures 2.0 : els clubs de lectura virtuals (<http://bid.ub.edu/42/delmas.htm>). Delmàs Ruiz, Maria; Lleal Ronda, Joffre; Suriñach Vicente, Esther. (2019)
- El disseny de la biblioteca universitària del segle XXI : idees i tendències (<http://bid.ub.edu/38/watson.htm>). Watson, Les. (2017)

“ Articles similars a Temària

- Lectura i escola al segle XXI (<http://www.raco.cat/index.php/Item/article/view/259703>). Alabart, Miquel Àngel. (2011)
- Aprendizaje cooperativo y formación del profesor : un estudio bibliométrico (1997-2008) (<http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/70331>). Pérez Sánchez, Antonio Miguel; López Alacid, Mari Paz; Poveda Serra, Patricia. (2009)
- Años de formación, Jornadas de reunión (<http://asnabi.datamina.net/revista-tk/revista-tk-09/12maestro.pdf>). Maestro Peguenaute, Asun. (2000)
- Las redes sociales : herramienta de alfabetización mediática de prensa digital (<http://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/view/40451>). Caldera Serrano, Jorge; León Moreno, José Antonio. (2012)
- La animación a la lectura en las bibliotecas ... La construcción de un camino hacia la lectura (<http://www.aab.es/app/download/4701852/La+animaci%C3%B3n.pdf>). Jiménez Martínez, Lutgardo. (2012)

“ Articles del mateix autor a Temària

Fittipaldi, Martina (http://www.temaria.net/lista.php?base=temaria&opcio=veure&campo_1=creator&texto_1=Fittipaldi%2C+Martina)
Munita, Felipe (http://www.temaria.net/lista.php?base=temaria&opcio=veure&campo_1=creator&texto_1=Munita%2C+Felipe)

“ [més informació (http://www.temaria.net/similares.php?fichero=fittipaldi.htm&preferente=1575-5886&rev_preferente=BiD)]

	Facultat d'Informació i Mitjans Audiovisuals (UB) (http://www.ub.edu/biblio) Carrer Melcior de Palau 140, 08014-Barcelona Graus (http://www.ub.edu/biblio/futurs/) Màsters (http://www.ub.edu/biblio/masters/masters.html) Doctorat (http://www.ub.edu/biblio/doctorat-dinformacio-i-documentacio-/doctorat-dinformacio-i-documentacio-en-la-	Estudis de Ciències de la Informació i de la Comunicació (UOC) (http://www.uoc.edu/portal/ca/estudis_arees/ciencies_informacio_comunicacio/docencia/index.html) Rambla del Poble Nou, 156, 08018-Barcelona (publicacions@uoc.edu) (mailto:publicacions@uoc.edu) Oferta formativa (https://estudis.uoc.edu/ca/comunicacio-informacio) Coneix la UOC (https://www.uoc.edu)
Entrada (/user/login?destination=node/490)		

[societat-del-coneixement.html](#))

Altres estudis (<http://www.ub.edu/biblio/cursos-de-formacio-continuada/altra-oferta-formativa.html>)

Recerca (<http://www.ub.edu/biblio/recerca/7.html>)

[/portal/ca/universitat/index.html](#))

Recerca i innovació
(<https://research.uoc.edu/portal/ca/ri/index.html>)

Estudia a la UOC
(<https://estudis.uoc.edu/>)
