

Porqué promover la promoción de la lectura

Bettina Caron*

Las posibles respuestas a esta pregunta son las que motivaron la búsqueda de experiencias, más que de estrategias, para **promover la promoción** de la lectura placentera, en la escuela, primero con los chicos y luego con los maestros. El inicio de esta idea surgió de la experiencia cotidiana, al ver que más allá de los discursos teóricos y la batería de recetas, programas y actividades de animación a la lectura, que desarrollaban algunos maestros, los grupos o grados de EGB que seguían manifestando mayor y mejor nivel lector, eran siempre los de tal o cual docente, y que, a la vez, todos sabíamos, que esas docentes, eran simplemente, buenas lectoras; es decir personas que transmitían el deseo de leer desde el lugar del entusiasmo y el placer.

A partir de esta realidad, que se repite, con pequeñas variantes, en todas las instituciones y niveles de enseñanza, y no sólo en el campo de la lectura, comencé a pensar la manera de fortalecer esa concepción humanizadora, tanto como estrategia inicial en la promoción de la lectura, como por su influencia directa en la lucha contra el analfabetismo y la exclusión social. Valor humanizador que surge históricamente avalado por la concepción constructivista, que afianza el protagonismo del lector en el aprendizaje de la lectura.

Es pertinente recordar que el aspecto de la lectura vinculado al placer comenzó a ser abordado teóricamente no hace más de treinta años; el referido a las emociones, a la transformación interna del lector y a esa transacción que supone el acto de leer y mediante el cual se construye, a través de una interacción dinámica, el sentido del texto.

Surge entonces, también, el tema de la posibilidad de *identificación* del lector con los personajes, a través de la cual, ese lector, encontraría en sí mismo, un espacio donde jugar y dramatizar sus propios sentimientos y emociones.

El auge de la literatura infantil y para adolescentes, específicamente escrita para ellos, en la que se plantean problemáticas de la edad en relación al contexto social, tampoco es ajeno a este nuevo panorama.

Esta identificación, que permite ponerse en el lugar del otro y que apunta a la posibilidad de verse a sí mismo, en los demás, comienza actualmente a ser considerada como una apertura para ensayar sentimientos de solidaridad. Descubrir a los demás y comprender las cosas que les pasan es una parte del tejido social que bien puede ser experimentada en los niños pequeños a partir de la lectura, como un gesto de acercamiento a otras personas, a otras vidas, a otras realidades sociales y culturales.

* Profesora y Licenciada en Letras, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A. Especialista en literatura infantil y promoción de la lectura. Autora de ensayos sobre esos temas y de cuentos infantiles para los más pequeños. Directora de Nivel Inicial y coordinadora del área de Lectura y Literatura de la Escuela del Sol, Buenos Aires, Argentina.

Geneviève Pattè, la especialista y bibliotecaria francesa, mencionó en su conferencia de la Feria de Libro de Buenos Aires, de 1999, este valor social de la lectura, refiriéndose a la promoción de la lectura en grupos de jóvenes marginales de París y señaló el efecto equitativo y democratizador de esas experiencias realizadas a través de las bibliotecas populares, tema que recoge y analiza en su libro, la investigadora y antropóloga francesa, Michèle Petit (1999).

Creo que hoy el objetivo de la promoción es ya no sólo el de facilitar el placer de leer, como recurso personal, sino como la llave que abrirá la puerta hacia la *necesidad social impostergable* de la lectura. Una necesidad que si no encuentra respuesta amenaza con dejar fuera de la trama social a muchos seres humanos.

Paulo Freire, el pedagogo brasileño, luchó por la palabra alfabetizadora como el único medio de inserción crítica del hombre en la sociedad y, en otras tierras, y con problemáticas muy diferentes, Humberto Eco decía, hace unos cuantos años atrás, que la civilización democrática se salvaría del advenimiento de la imagen, sólo si lograba hacer de la imaginación una invitación a la reflexión crítica y no a la seducción hipnótica de los medios.

Es dentro de esta perspectiva donde se hace necesario encarar la promoción de la lectura en todos los ámbitos posibles, ya que la escuela sola no puede abordar cuantitativamente la solución a este desafío. De aquí surge la necesidad no sólo de promoverla, sino la de *promover su promoción*. La escuela sigue siendo el lugar natural y primordial, junto con las bibliotecas populares, desde los cuales el maestro y el bibliotecario deben generar lectores y promotores. La promoción de la lectura es una especialidad, una tarea en sí misma, que debería ocupar un espacio importante dentro de los proyectos gubernamentales, institucionales y de profesorados y espacios de capacitación docente.

NIÑOS PROMOTORES DE LECTURA

En el año 1989 convocamos a un grupo de alumnos de séptimo grado, que eran buenos lectores, para entrenar un equipo de promotores de lectura que leerían cuentos a los más chicos, es decir a los chiquitos de Inicial y EGB 1.¹

Invitamos a los chicos de séptimo, que estaban registrados como visitantes asiduos de la biblioteca, a una primera reunión, para hacerlos partícipes de esta idea y a partir de ese momento comenzamos a organizar las que serían nuestras reuniones de formación de **Promotores de Lectura**, una vez por semana y durante cuarenta minutos.

En el comienzo trabajamos con *ellos mismos como lectores* para reconstruir su propia historia, con actividades de evocación para recordar todo lo vinculado a los libros, a los modelos lectores, a los espacios y momentos ocupados por la lectura desde la primera infancia y hasta el presente. Lo hicimos a través de conversaciones espontáneas o guiadas y con cuestionarios escritos.

¹ La experiencia que se desarrolla fue realizada por primera vez en la Escuela del Sol, de la Ciudad de Buenos Aires, por la autora del artículo con la colaboración imprescindible de las bibliotecarias Judith De Santis, en los comienzos y luego y en la actualidad, Marta Schijanovich.

Hablar de la lectura y de sus lecturas personales fue un verdadero descubrimiento y se convirtió en un camino de intercambio de recuerdos, emociones y relatos de anécdotas íntimas, tanto de ellos como nuestras. Para nosotras, como coordinadoras de esta experiencia, escuchar esos relatos, se convirtió en la fuente más relevante de aprendizaje sobre el vínculo placentero con la lectura.

Resultaron elocuentes, en los comentarios de los chicos, las razones, los motivos, las situaciones que se repetían, las emociones, los agentes o promotores espontáneos de lectura y las huellas que las historias leídas o narradas les fueron dejando. A partir de la lectura compartida de estos materiales, los chicos, por primera vez, pudieron abordar el tema de la lectura como algo propio y significativo que los involucraba afectivamente y que les permitió entrever el campo de la lectura como algo distinto al de la literatura.

La lectura en la escuela no es generalmente pensada en sí misma y es, a menudo, vivida como un mandato, como una obligación cuya finalidad es la de "leer bien". Creo, también, que esto no es casual y que tampoco es casual que generaciones de maestros y aun de profesores de literatura, hayamos cursado nuestras carreras, leyendo, pero sin "pensar" la lectura en sí misma. No es difícil sospechar que esto no es casual, si aceptamos que la lectura se vincula con la construcción de la identidad, el crecimiento y la libertad de pensamiento.

En los relatos de los chicos desfilaron personas, lugares y momentos especiales como la noche, la convalecencia de alguna enfermedad, los días de lluvia, las vacaciones, los viajes y los abuelos. Iban apareciendo también, borrosamente, los personajes de los cuentos, los recuerdos fragmentarios de los libros, de las ilustraciones, de los olores del papel y de las tapas. Al indagar sobre lo que esos cuentos representaban para ellos no faltaron los miedos y las fantasías a que estaban vinculados o la etapa del Jardín de Infantes con la imagen de la maestra leyendo un cuento, y también cómo esa imagen se iba perdiendo después de segundo y tercer grado, al igual que aquel familiar adulto lector de cuentos que se iba transformando en un autoritario, aunque bien intencionado, representante del mandato social de la lectura como ejercicio de decodificación.

Fue a partir de la movilización interna que produjo esta búsqueda que pudimos encontrar el fundamento y las raíces de la actividad que íbamos a realizar. Fue fácil así compartir con ellos el significado de este emprendimiento y revalorizar su rol como futuros **agentes de promoción de la lectura** y quedó claramente perfilado nuestro propósito y el de ellos como una verdadera *misión* para colaborar en la construcción de futuros lectores brindándose, ellos mismos, como modelos de identificación.

Conversaciones sobre la lectura y los modos de leer

Se nos ocurrió que los alumnos de séptimo grado que conformaban el grupo debían tener acceso en forma clara y sencilla a algunas problemáticas y aspectos teóricos de la lectura. También pudimos vincular los fundamentos de esta experiencia con los del "Programa de Lectura Silenciosa Sostenida"², que ellos

² Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, cuya versión para Latinoamérica fue implementada

practicaban desde el Jardín. Así comprendieron que los encuentros de lectura debían ser encuentros para el placer de leer, sin otra finalidad ulterior, ni siquiera la de preguntar si el cuento les había gustado y mucho menos si lo habían entendido.

Realizamos con ellos prácticas de lectura, poniéndolos en el rol de escuchas y así fue como en varias reuniones leímos cuentos de **Las Mil y una Noches**, tratando de crear el perfil de lector del promotor.

Buscábamos que la forma de leer fuera absolutamente respetuosa del texto pero cálida y entusiasta. Se trataba de lograr una lectura armónica que propiciara a través de la voz del lector o la lectora un contacto casi personal entre los escuchas y el cuento, tal como si lo estuvieran leyendo los oyentes y en el que buscaríamos evitar la dramatización con la voz o con los gestos exagerados. Lo que sí trabajamos intensamente fue el valor de la mirada para acompañar el texto. Fuimos registrando la expresividad, entonación, ritmo, velocidad, dicción, modulación y gestualidad. Así pudimos sacar numerosas conclusiones y detectar modos y formas estereotipadas de lectura en voz alta que fuimos corrigiendo y modificando.

Se insistió sobre la necesidad de leer varias veces cada texto por sencillo que fuera, primero en silencio y luego en voz alta y esta relectura nos permitió trabajar aspectos de la polisemia en el lenguaje literario.

Lo más valioso para los chicos fue poner la atención sobre el proceso de la lectura a través de su propia forma de leer.

Presentación del libro y selección de cuentos

Ensayamos la forma de presentación personal y del libro y conversamos sobre la calidad y tipos de ilustraciones, la mejor forma de mostrarlas y cuál sería el momento adecuado para hacerlo.

Acordamos que los promotores pudieran leer en forma individual o en parejas de modo que uno leyera y otro registrara la situación o bien que compartiesen la lectura.

Si bien, como coordinadoras del proyecto, ya habíamos hecho una selección y clasificación de los textos de la biblioteca para cada grupo³, pensamos en la posibilidad de trabajar, también con los promotores, los criterios de selección. Surgieron de ellos mismos todos los planteos pedagógicos, estéticos, ideológicos, "morales" y de responsabilidad y autocensura que uno pueda imaginar, así como problemáticas de la traducción y de los *mensajes* y *finales felices* de los cuentos infantiles. También el tema de la comprensión fue analizado, no sólo con relación a las llamadas "palabras difíciles", sino con relación a la sintaxis oracional y los conectores, por ejemplo. Pudimos, finalmente, agregar a nuestro listado de cuentos para cada grupo, muchos títulos que aportaron y defendieron los chicos, tomados de sus lecturas personales de

por la profesora chilena Mabel Condemarín.

³ Dos obras importantes como orientación para elegir los textos pueden resultar: Marc Soriano, **La literatura para niños y jóvenes**, Buenos Aires, Ediciones Colihue, 1995; y Ruth Mehl, **Con éste sí, con éste no**, Buenos Aires, Ediciones Colihue, 1992.

cuando eran pequeños, como los que eligieron luego de leer prácticamente todo el material de la biblioteca desde el rol de selectores.

Actividades de evaluación de los promotores

Esta experiencia se prestó para trabajar varios aspectos en lo actitudinal como, responsabilidad, cuidado de los libros, reposición en caso de pérdida, cumplimiento de horarios estrictos, resolución de inconvenientes y sobre todo la noción de pertenencia a un grupo y la responsabilidad grupal, de esa pertenencia.

Organizamos las reuniones de capacitación en estos momentos:

- Evaluación de la lectura realizada a través del comentario de los logros y dificultades con el texto y con el grupo.
- Devolución de los libros, distribución de los nuevos y asignación de grupos y grados.
- Lectura silenciosa de los textos para hacer consultas y despejar dudas.
- Lectura en voz alta para recordar las formas convenidas y escuchar las críticas de sus compañeros y hacerlas.

Cabe aclarar que esta experiencia que lleva doce años de aplicación en la escuela en la que tuvo origen (y que desde hace ya muchos años, se ha difundido en escuelas de Capital y de la provincia de Buenos Aires y de otras provincias, en algunas de las cuales he realizado personalmente la capacitación, además de ser presentada en Congresos Internacionales de Lectura), se ha enriquecido de modo tal, que de los grupos de promotores de séptimo grado se han desprendido minigrupos de 3ro., 4to., 5to. y 6to. grado que los promotores más experimentados van, a su vez, capacitando.

Conclusión final

Lo que comenzó como una experiencia o un programa de lectura se transformó en una verdadera fiesta cuyo único secreto fue *delegar en los chicos* uno de los tantos saberes de los adultos. A su vez, la identificación de los pequeños, con un modelo *lector no adulto* les permitió acercarse al deseo de leer desde el lugar del placer y no desde la obligación.

Como todas las cosas sencillas, esta actividad necesita seriedad y entusiasmo por parte del coordinador, a riesgo de transformarse, en el caso contrario, en una obligación más.

Poner el énfasis de la promoción en la formación de agentes promotores tuvo un resultado multiplicador que fue generando por sí mismo diversas estrategias espontáneas. Creo que el secreto de la promoción no son las técnicas sofisticadas, ni las recetas transplantadas. Sí, creo que es necesario recuperar la alegría y el entusiasmo apasionado por las cosas sencillas y, en este caso, instituir la imagen del **niño - lector - promotor**, con un buen libro y un público que lo escuche.

REPARAR EL VÍNCULO ENTRE EL DOCENTE Y LA LECTURA

Como se comentó en relación con **Niños Promotores de Lectura**, todos los que trabajamos en educación sabemos que más allá de los métodos, es la personalidad y la capacidad profesional del docente la que tiene mayor incidencia en un buen aprendizaje. Sabemos que el docente, como cualquier profesional tiene gustos, deseos, y también rechazo por algunos temas o áreas de la enseñanza. No desconocemos que los maestros, a diferencia de los profesores, deben manejar y transmitir un repertorio amplio de conocimientos y propuestas de distintas áreas, más aún en Jardín, donde a menudo la música, la educación física, la expresión corporal y las técnicas gráficas deben ser enseñadas por las maestras.

Tradicionalmente y en la escolaridad primaria las materias del área expresiva están a cargo de especialistas y aun las de Ciencias Exactas y del Lenguaje, en el tercer ciclo.

Esto nos lleva a pensar que desde el punto de vista formativo se entiende que hace falta una preparación especial unida a una inclinación vocacional.

Ahora bien ¿qué ocurre, en cambio, con el maestro y la lectura, si pensamos en esta última como en una actividad vocacional, por un lado, y que necesita que el maestro domine la especialidad como promotor, por otro, y de lo cual se desprende la importancia que juega el entusiasmo, en la transferencia de la actitud lectora?

La lectura placentera pone en juego aspectos de la personalidad que involucran no sólo lo intelectual, sino también lo emocional y lo corporal. Cabe, entonces, preguntarse qué aprendizaje o experiencia vivencial es la que el maestro debe poner en juego como promotor y en qué medida está capacitado para hacerlo.

La pregunta que se nos plantea es, pues, ¿cómo puede el maestro despertar el deseo de leer, en otros, si él no tiene un buen vínculo con la lectura? y ¿cómo ayudarlo a reparar o elaborar esta problemática? No es un tema sencillo pero tampoco es imposible de abordar.

Revisar el vínculo del docente y la lectura quizás no nos sirva a los efectos de modificarlo sustancialmente, pero, poder reconstruirlo y entenderlo, sin duda aliviará al docente y lo instrumentará para buscar técnicas y apoyos didácticos para lograr una acción más positiva.

Plantearse la importancia de algunos de los fundamentos actuales de las nuevas teorías y poner al alcance de los docentes la reflexión sobre el sentido que cobra su rol de incentivador a la luz de esas teorías, puede ser un primer paso en el trabajo sobre la reconstrucción de su propio vínculo con la lectura y de su historia como lector, pero con sólo eso no basta.

No se trata de leer y acumular información sobre las diferentes posturas teóricas sobre el tema, sino de analizar esos conocimientos confrontándolos con las experiencias propias y de otros colegas para ir avanzando en un camino de

reflexión vivencial sobre esta cuestión.

Otro aspecto interesante y necesario para trabajar con los docentes es el que muy acertadamente denomina el crítico argentino Noé Jitrik como *el mandato vacío del deber de leer*, por el enorme peso, agobiante peso sociocultural de este mandato, de esa lectura obligatoria, y obligada –no se sabe bien, por quién y por qué–, pero que todos, se supone o suponía, debíamos hacer. Estos y otros temas vinculados a la lectura, como los conceptos de interacción, transferencia, transacción, negociación, esquemas cognoscitivos y los aportes de la Psicolingüística, entre otros, deben ser *trabajados*, no sólo estudiados, con los docentes.

Estimo que una metodología posible sería la de desandar el camino de la capacitación de la lectura, comenzando por **reconstruir el vínculo**, bueno o malo, de los maestros con ella, porque es un vínculo innegable en nuestra cultura, como cultura de la palabra escrita.

¿Podemos pasar por alto las reflexiones de Francesco Tonucci sobre los docentes como los profesionales que menos leen, como lo comentara a su paso por Buenos Aires, en un reportaje, hace dos años?⁴

No dejaría de ser interesante investigar el porqué de esta situación que plantea Tonucci y preguntarse, por ejemplo, cómo fue la forma en que estos maestros fueron llevados hacia la lectura, cómo fueron ellos mismos formados o no, como lectores, a la luz de qué ideas, y esto sin perder de vista la época en que esas generaciones de maestros han crecido, próximos, o inmersos ya, en la era de la imagen.

Nunca, creo, el ser humano ha dependido tanto de la lectura de la realidad y de la necesidad de interpretar, de sospechar, de intuir, de reflexionar, de analizar, de prever, de crear sus propias hipótesis de lectura. Nuestra cabeza no para de leer esas cosas y a veces, además, somos capaces de leer libros, a pesar de la computadora, Internet, el *e-mail*, el cine, el video, la publicidad y la prensa en todas sus manifestaciones.

Creo, pues, que leemos y quizás demasiado. Propongo simplemente seleccionar lo que leemos y hacernos espacio para esa otra lectura, la literaria, la absolutamente gratuita, la innecesaria, la placentera, la maravillosa "lectura para perder el tiempo".

Hoy, más que nunca, vale la pena pensar, realmente, qué es leer. Pensarlo a la luz de los avances tecnológicos en materia de comunicaciones que nos presentan un mundo globalizado sometido a las leyes de la diosa Informática, por un lado, y a los **mil millones de adultos** que no saben leer ni escribir y los **cientos millones de niños**, en edad escolar, que **no tienen** escuela, por otro. Éste es nuestro problema del milenio como educadores. Sin acceso a la palabra

⁴ "Lamentablemente los maestros italianos, que son los que mejor conozco, no leen. Resulta de investigaciones que la de maestro es una de las profesiones que menos lee. Yo frecuentemente me encuentro con maestras y maestros que me dicen que no tienen tiempo de leer. Es posible, pero si es verdad ¿cómo pueden enseñar a otros a leer? Se sigue pensando que enseñar a leer es enseñar a descifrar palabras y lamentablemente es mucho más. Es transmitir una pasión, una necesidad" (**Revista Zona**, año 1, N° 6.).

escrita, no hay acceso tampoco a Internet y el analfabetismo informático, aunque problemático, no es insalvable, como sí lo es la brecha, cada vez más profunda, por su impacto social, entre un analfabeto y una persona informatizada.

Nuestro mandato, ya no vacío, por cierto, como educadores, es promover la promoción de la lectura, porque los educadores, solos, ya no podemos dar respuesta a esta responsabilidad y debemos buscar una forma de *multiplicarnos formando gente que promueva*, porque por mucho tiempo más, la cultura de lo escrito seguirá rigiendo el mundo, con y sin computadoras y pocas personas estarán más desprotegidas, para sobrevivir en el mundo actual, que los analfabetos.

La construcción de uno mismo como lector, a partir de la literatura

Creo firmemente en el aspecto de la lectura considerada como construcción de la identidad. Esa forma subjetiva, cuyo estudio ha sido poco valorado y ocultado, en cambio, por el de la oposición entre *lectura de entretenimiento* y *lectura informativa*. Al referirnos a la forma placentera, si bien ésta tiene una connotación vinculada al entretenimiento y a las lecturas de ficción, es importante tener presente la idea de participación emocional del lector, ya que la sensación de goce que permite disfrutar la literatura está vinculada a las posibilidades de afinidad, semejanza o diferencia y a los ideales de realización personal que encuentra cada lector en un texto. Ese no sentirse solo en el mundo y encontrar en otros, en las palabras de otros, las propias palabras, permite compartir sentimientos y sensaciones, que no siempre encontramos en el mundo real y en el momento necesario. De este modo la lectura va creando un espacio propio en el que es posible la simbolización de nuestros deseos, lo cual es mucho más, en el sentido de *trabajo psíquico*, que lo que se pone en juego en los mecanismos de proyección o identificación, como tan bien ejemplifica con los testimonios de su libro, Michèle Petit, cuando manifiesta que *el lector descubre que es **el libro**, el que sabe sobre él*. Esta simbolización y este espacio propio permiten, a la vez, que cada lector construya su camino, su itinerario y de allí, la importancia de la búsqueda **personal** del libro, del autor, del tema. Nadie puede determinar exactamente cuál es el mejor libro para otro y por esa razón el rol del maestro o el bibliotecario, en cuanto ser lector, también debería ser pensado como el de un facilitador que guía, pero que, previamente, escucha al lector. Del mismo modo intento hablar de *libroterapia*, como la ayuda de los libros en la construcción de la identidad y no de biblioterapia, en el sentido de *recetar* determinados libros para determinados problemas. Creo sí, que dentro de los intereses de una persona, hay muchas posibles lecturas que sugerir para empezar a andar en ese camino, pero sin perder de vista que **el lector se forma en la búsqueda de sus textos**, tanto como en su lectura y también en la decisión de leerlo o no, si no le gusta. Ayudar a encontrar su propio libro, a cada lector; ése podría ser nuestro rol, como promotores.

En la misma línea y a partir de esta concepción es que se fundamenta la revisión del vínculo del docente con la lectura como punto inicial y, al respecto, creo que merece ser recordada una actividad con la cual tuve contacto por primera vez en el año 1989 en un Seminario, en la Facultad de Filosofía y Letras

de la U.B.A.,⁵ en el que la profesora Graciela Guariglia coordinó un taller vivencial de evocación, para la construcción interna del lector.

Fue una experiencia nueva para casi todos los que participamos y que despertó en muchos el deseo de aplicarla en las escuelas en que trabajábamos.

Así fue que en varias ocasiones y en distintas instituciones y jornadas de capacitación tuve la oportunidad de armar ese taller, siempre con resultados muy positivos, en cuanto a la posibilidad de iniciar a los docentes en el pensar en sí mismos, como lectores.

En esas ocasiones la experiencia siempre se trabajó dentro de un encuadre teórico y de un proyecto de promoción y de técnicas de taller de lectura, como un primer paso de acercamiento a la problemática, pero de un modo directo, en el que los docentes se sintieran involucrados dentro de la propuesta, como protagonistas. En otras ocasiones se utilizaron cuestionarios y se organizó la tarea a través de la escritura, presentando un material que podía ser respondido en casa o en el taller, sin obligatoriedad, anónimamente o con nombre. Al ponerse en juego, zonas íntimas de la historia personal de los participantes, es necesario presentar esta actividad acomodándola a las características del grupo y explicar, **siempre**, antes de realizarla, en qué consiste y para qué nos va a servir y dar, obviamente, la opción de participar de ella, o no.

Una de las modalidades de presentarla fue a través de un taller vivencial de evocación, para el cual se les pide a los docentes que permanezcan sentados, en sillas convenientemente separadas, en una posición relajada, sin tener objetos en la mano y preferentemente con los ojos cerrados.

En un clima de silencio y en el que no serán permitidas interrupciones, el coordinador luego de diez minutos para un ejercicio de relajación e inducción al silencio, que facilitará la conexión con el imaginario, comenzará a guiar con consignas, lentamente, y con voz suave y pausada el trabajo de evocación que durará aproximadamente 40 minutos.

Se explicará previamente a los docentes que esta propuesta nos permitirá reconstruir a través de la evocación nuestros primeros contactos con los libros y la lectura, desde la infancia hasta la actualidad.

Las consignas sugerirán un recorrido por distintos momentos de la primera infancia, la escolaridad en el Jardín, la Primaria y la Secundaria, las experiencias de lectura en la escuela, la casa, el barrio, los amigos, la familia, los afectos, como para poder identificar edades, sentimientos, libros, personas y circunstancias vinculadas a la lectura.

⁵ Seminario de Literatura Infantojuvenil dictado por las profesoras Lidia Blanco y Graciela Guariglia. Primer antecedente y creo que única oportunidad en que la Literatura Infantil y los Proyectos de Promoción de la Lectura tuvieron un espacio en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, con la modalidad de Seminarios y con un cupo de alumnos de la carrera de Letras que superó todas las expectativas.

Terminada la actividad de evocación, siempre sin quebrar el silencio, el coordinador sugerirá que cada participante escriba algunas imágenes que hayan quedado en su mente a partir de este trabajo y que se podrán compartir o no, grupalmente.

En un segundo momento o en el encuentro siguiente se pueden elaborar conclusiones y realizar una evaluación del trabajo de evocación.

Algunas de las conclusiones que más frecuentemente se reiteran en esas evaluaciones con maestros es el registro de:

- **Modelos lectores en la infancia:** abuelas, madres, en menor proporción padres y abuelos, maestras de Jardín, maestra de primer grado. No aparecen reiteradamente, sino en forma esporádica, maestros de otros grados como lectores o narradores de cuentos.
- **Situaciones de lectura:** convalecencia de enfermedades, en la falda de la abuela, antes de ir a dormir, en verano, en vacaciones, en invierno o en días lluviosos...
- **Libros:** como regalo de cumpleaños, al finalizar la escuela primaria, en la librería del barrio, en la biblioteca del barrio, en la biblioteca de casa pero que no se usa, predominan las enciclopedias de estudio.
- **En la escuela secundaria:** frustración con la escritura, horribles lecturas obligatorias, libros impuestos por la familia, recuerdos muy buenos o muy malos en relación con los profesores de literatura, memorizar poesías, estudiar biografías de autores desconocidos, leer fragmentos y resúmenes de argumentos.
- **Ejemplos de libros y autores más citados:** *Upa, Platero y yo*, de la Colección Robin Hood, las obras de Louisa May Alcott, Carlota Brontë, Emilio Salgari, Jack London, Mark Twain, Oscar Wilde, Juana Spyri y Julio Verne. **Cien años de soledad, Mi planta de naranja lima, Rayuela**, y como autores: M. Benedetti, P. Neruda, A. Christie, E.A. Poe, S. King, G.A. Bécquer, H. Hesse, J. Cortázar, E. Sábato, A. Dolina.
- **Relación actual con la lectura:** leo cada vez menos – no puedo leer nunca, salvo en vacaciones - leo temas de educación - leo publicaciones de educación - les leo a mis hijos – perdí el gusto por la lectura – sólo leo revistas y eso me pone mal.

Reflexión final

Este abordaje de la problemática de la lectura, a partir del docente como lector, pone el énfasis en él como agente de promoción, pero tomando en cuenta su propio vínculo.

Reconstruir esa historia y poder compartirla en reuniones de reflexión entre colegas, despierta también la inquietud de leer material teórico sobre este tema, pero sabiendo para qué y con un interés genuino.

También surge un deseo de reparar las carencias lectoras, carencias que, para cualquier profesional adulto tienen un enorme peso sociocultural y constituyen una marca difícil de sobrellevar, entre sus pares y también en lo personal.

Por estas razones, creo que debería ser una preocupación prioritaria de las escuelas, crear espacios de reflexión que les permitan a los docentes trabajar de ésta u otras formas, su historia como lectores, para, recién a partir de allí, incentivarlos a acercarse a los nuevos conceptos y teorías de la lectura. Es escasa la formación de los docentes en estas problemáticas y aun aquellos que tienen cierta formación –que en general tiende a ser información–, no logran siempre hacer un registro real de los cambios que estas posturas implican en la práctica pedagógica y en su rol como formadores de lectores, pues se manifiesta en este plano, como en muchos otros, una fractura entre los conocimientos teóricos y la práctica didáctica en el aula.

En las experiencias realizadas con este taller vivencial de reconstrucción interna del lector, los docentes evaluaron que había sido sumamente *movilizador* evocar situaciones de su pasado vinculadas a los afectos, la familia y distintas experiencias de vida y muy bueno para ellos, como personas, porque se vieron involucrados en la problemática de la lectura desde otro ángulo, principalmente en el lugar de haber sido, o no, estimulados, ellos mismos, como lectores, cuando niños. La mayoría, por primera vez, se sintió autorizada a “confesar” sus dificultades y la culpa que sentían por no considerarse buenos lectores. Se produjo en los talleres y fuera de ellos, el intercambio de recuerdos, historias y episodios personales, y a veces íntimos, vinculados a este tema. Estas reconstrucciones nos sirvieron para trabajar modelos lectores, tipos de lecturas, libros y autores, y muy especialmente el lugar del placer y de la obligación y la relación de estas características con las lecturas escolares y “las otras”. Sacamos conclusiones desde la vivencia y la historia personal donde quedó claramente marcada la carencia o el estímulo en la primera infancia y su incidencia directa en el vínculo del lector con los libros, así como **la importancia de la estimulación escolar para suplir esas carencias.**

La aplicación de talleres de lectura silenciosa también fue trabajada con los maestros, pero con textos para adultos, para generar el deseo de leer entre ellos y cuya modalidad de aplicación sirvió también para la aplicación posterior con los alumnos.

Con algunos docentes, se intentó un abordaje que llamamos de *recuperación lectora*, aplicando algunas estrategias de biblioterapia, a través de un trabajo personal, individualizado, de reflexión. Se sugirió, también, la creación de grupos de “autoayuda” para esa recuperación y talleres de escritura, a partir de textos especialmente seleccionados, tanto de literatura como de teoría literaria.

Si bien nadie puede mágicamente transformarse en un lector ávido, porque esto sería negar la propia historia, sí podemos decir que este enfoque permitió una apertura sin culpas; en muchos, el deseo de leer y compartir lecturas y en todos una actitud interesada y relajada para pensar y planificar proyectos de promoción en su escuela y también estrategias con sus hijos.

La idea de esta propuesta es, simplemente, plantear en un orden y jerarquía distinta la misma problemática, pero comenzando por el maestro y continuando, luego, y en segundo lugar, por los proyectos para incentivar a los alumnos.

Pienso, finalmente, que la alfabetización y la formación de lectores es una tarea de los maestros en las aulas pero, también, una obligación ética de todas las personas alfabetizadas con aquellas que no lo son, desde cualquier otro rol o espacio donde se enfrenten a esta problemática, verdadero desafío para el nuevo milenio.

Referencias bibliográficas

- Chartier, Roger (1999) **Cultura escrita, literatura e historia**. México, Fondo de Cultura Económica, Espacios para la lectura.
- Manguel, A. (1996) **Una historia de la lectura**. Colombia, Grupo Editorial Norma.
- Pennac, Daniel (1993) **Como una novela**. España, Anagrama.
- Petit, Michèle (1999) **Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura**. México, Fondo de Cultura Económica, Espacios para la lectura.

*Este artículo fue solicitado por **LECTURA Y VIDA** a su autora en abril de 2001.*