

Pensar la lectura en la Argentina actual trampas



Mirta Castedo

Jorge Londero

Graciela Montes

María Inés Bogomolny

Graciela Bialek

María Azucena Villoldo

de la comunicación y la cultura
Año 3 / trimestre de 2004 / precio del ejemplar \$ 8

Entrevista a
MEMPO GIARDINELLI
por Francisco Romero

¿Dónde dejan de ensamblarse los intereses de la escuela con los de los estudiantes, a la hora de leer?

Para leerte mejor

Graciela Bialek

Escritora y educadora cordobesa. Es *Licenciada en Educación, en Comunicación Social y Máster en Promoción de la Lectura y la literatura infantil (CEPLI, Universidad de Castilla La Mancha, España)*.

Dirige la Biblioteca Provincial de Maestros de Córdoba y coordina el programa de promoción de la lectura VOLVER A LEER, en el Ministerio de Educación. Desde hace 16 años la Feria del Libro de Córdoba la cuenta sistemáticamente entre sus programadores del área para niños y de las Jornadas de Educación. Como escritora, ha abordado géneros de la Literatura Infantil, la novela, el ensayo y textos pedagógicos. Posee 25 obras publicadas. Ha recibido 12 distinciones: tres en reconocimiento a su producción pedagógica y nueve a su obra literaria. Algunos de sus libros: *"De boca en boca"*, *"San Ferrancho y otros cuentos* (ambos para niños) y en literatura destinada a jóvenes, *"Los sapos de la memoria"*, *"Nunca es tarde"* y su última novela *"Si tu signo no es Cáncer"*.



Una versión que a mí me gustaba contar en las eternas siestas cordobesas de mi infancia, aseguraba que, cuando Caperucita llegó a la casa de la abuela por el camino más corto del bosque, que en realidad y como todos saben había sido el más largo, encontró a la abuela (lobo) hojeando un libro. Por eso se confundió, porque la abuelita siempre le leía cuentos a

Caperucita. No era tonta y le extrañó el aspecto peludo de su abuela, por supuesto, por eso le preguntó el porqué de esas orejas puntiagudas, de esos dientes tan filosos... y jaaammm!... Pero faltaba una pregunta, la clave, mucho más insidiosa que las otras, la pregunta que en realidad le dio la pista exacta para verificar que su abuela no estaba en esa cama.

La verdadera, consabida y fatal pregunta que develaba el misterio: "¿Y esos ojos tan saltones, abuelita?" El lobo, desesperado por comerse a la niña contestó, "para mirarte mejor" y ahí fue donde Caperucita se avivó, la abuela jamás hubiese dicho eso. Su abuela hubiese tanteado los anteojos en la mesita de luz para contarle un cuento y se hubiese

...cuenta de que estaba mirando el libro al revés, con las letras para arriba. No hizo falta leñador para alguno. Caperucita misma fue la heroína de su cuento. Si el lobo, al menos, hubiese dicho "para leerte mejor" ella hubiese sospechado y tal vez le daba tiempo de distracción para tragársela, pero no... las cosas son cosas, pero no...

Si el lobo hubiese leído hasta aquí, si el lobo hubiese salvado. Aunque quizás pudiera haberse salvado. Pero no. Las cosas son como son... ¿son como son sin remedio?

Muchos años después me enfrenté, siendo maestra en una escuela "de villa", otra vez a este dilema. Niños de segundo grado, pobres, muy pobres. Escuela paupérrima. Años 80 y pico recién salidísimo del miedo y una maestra novata. Esos chicos no podían tener más mala suerte. Mucho tiempo me llevó darme cuenta de que mi mejor manera de acompañarlos a recorrer un destino menos desolado no era ni despiojarlos, ni hacer las veces de una trabajadora social, sino sencillamente ser su maestra y enseñarles por sobre todo, a leer. Lo comprendí luego de ver cómo todos los días me esperaban ansiosos para que siguiera leyendo el libro que cada tarde les llevaba de mi casa y con los cuales improvisábamos una biblioteca áulica; hasta que un 15 de junio, tal vez de tanto oírme decir que cuando fuese el día del libro íbamos a armar una biblioteca en serio, Pablo propuso ir al centro a hacer alguna changa para comprar cuentos y David, para el día del maestro me regaló dos monedas de las que había recolectado abriendo puertas de autos, para que me comprara un libro. Sus ojitos saltones me recordaron la necesidad de ser astuta, que en el

bosque están los lobos y que aunque los repudiasen, se metían en nuestras propias vidas, en casa, con sus dientes filosos, para devorarse todo, el trabajo, la dignidad, el pan, el decoro, y que la muesca, esa hendija escapatoria era precisamente la que me solapaba aquella casi olvidada respuesta: "para leerte mejor".

Los espacios de encuentro con el libro, con ese libro, el posible soporte letrado con el cual hacer realidad una experiencia de lectura que convoque a un hito poniendo un antes y un después memorables, esos espacios, son los que deben crear quienes pretenden desarrollar experiencias o proyectos de animación lectora.

Las ferias de libros, las visitas a bibliotecas y librerías, los encuentros con autores y pensadores, son estrategias imprescindibles a la hora de pensar en encuentros entre textos, libros y lectores. Pero... ¿y la escuela? ¿Qué papel juegan la educación sistemática y la institución educativa como encargadas de la formación integral de los ciudadanos en este proceso? ¿Acaso no fue la escuela, en este país, la responsable de educar a aquellos lectores que posicionó a la Argentina entre los países latinoamericanos con mayores porcentajes de editoriales, de bibliotecas y de lectores? ¿En qué momento, o bajo qué circunstancias, se desplazó de ese lugar señero?

Una posible referencia contextual de la temática permitiría asegurar que en las últimas décadas, la lectura se fue perdiendo como bien simbólico (Bourdieu¹) a medida que el desarrollo de las sociedades trocó proyectos propios de progreso de sus países, por nuevas y prioritarias nociones de mercado, llevando incluso a pueblos

periféricos y a grupos sociales vulnerables a vivir excluidos aún dentro de sus propios territorios.

Los avances tecnológicos y comunicacionales posibilitaron la impregnación de mensajes universalizantes en desmedro de las identidades individuales, regionales o de grupo, trocando bienes culturales por bienes de consumo a un ritmo compulsivo, conminativo y restrictivo de los tiempos propios e íntimos -pensados en términos de procesos de ensimismidad, como los llama Daniel Pennac²- que requiere cualquier acto de lectura. Sin embargo, desde una mirada crítica, se puede afirmar que no alcanza con *saber leer* -en términos de descodificar- para lograr descifrar marcas y datos, porque a la hora de aspirar a logros que permiten al individuo mejorar su calidad de vida, se hace necesario interpretar y comprender los mensajes que brinda la cultura escrita, o sea, saber leer más allá del rótulo y la cartelera de las vidrieras.

Es necesario remarcar que es el conocimiento -construido en la confrontación y renovación de ideas, teorías e historias- y los contactos con la información leída, lo que posibilita a las personas el desarrollo de sus potencialidades intelectuales y las competencias necesarias para desenvolverse en el mundo letrado; y por ende, la posibilidad de accionar autogestivamente mejoras en su calidad de vida. La lectura juega aquí un papel primordial, porque permite al sujeto volver una y otra vez a repasar conceptos, activa nociones previas, implica al sujeto como receptor activo que carga con su propia versión el texto, rellenando, como dice Eco, los espacios del mismo³ con conclusiones propias. Podría decirse, entonces, que la carencia de lectores, más allá de

un problema pedagógico, es un déficit sociopolítico y cultural, pues imposibilita a las personas a participar socialmente; y la escuela, obligada ética y democráticamente a ofrecer igualdad de oportunidades a las nuevas generaciones, está conminada a formar verdaderos lectores que lean habitualmente como modo de acceder a mejores estilos de vida, lectores que lean en serio, lo que necesitan y también por placer.

En el marco de los nuevos estilos de vida, tanto la escuela como la familia —que son las instituciones relativas a la infancia legitimadas socialmente— parecieran haber aceptado el engañoso criterio de creer que con sólo enseñar el código lectoescrito se estaba educando a un lector. Este supuesto ha quedado descalificado a la luz de algunas verificaciones, como las aportadas por los operativos nacionales de evaluación en los años 90, u otros tales como el estudio realizado por la UNESCO y la Organización para la Cooperación

Económica y el Desarrollo (OCDE) en 2002 que reveló que, a pesar de conocer el código de signos de la escritura y sus funciones, el 44% de los adolescentes argentinos de 15 años les costaba comprender textos sencillos, y sólo el 2% de los estudiantes evaluados entendió correctamente lo que leyeron. Sin embargo, diversos estudios parecieran estar hablando desde otros perfiles de posibles análisis. Por ejemplo, un pequeño muestreo realizado en el año 2001 por el Programa de Promoción de la Lectura del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina⁴, sobre una población escolar de 143 alumnos de nivel primario, del medio y del superior, reveló que el 70% de esos estudiantes manifestaba que les gustaban las historias, los cuentos y la lectura, siempre y cuando los textos fuesen interesantes, brindaran una experiencia placentera y creativa, como así también, saciedad de conocimiento sobre demandas personales.

Cabría preguntarse entonces: ¿Cuál es la brecha entre el propósito de la escuela de educar verdaderos lectores y las posibilidades de concretar potenciales lectores? ¿No alcanzan los contenidos propuestos en los diseños curriculares o en los proyectos educativos institucionales? ¿Dónde dejan de ensamblarse los intere-

ses de la escuela con los de los estudiantes, a la hora de leer? Los teóricos distinguen entre *aprender a leer*, en términos de descifrar el código lingüístico, y el *formarse como lector*⁵, o sea incorporar como conducta habitualizada la práctica de la lectura. Son dos procesos cognitivos consecutivos; subordinado el segundo del primero, pero no irremediablemente su consecuencia. A través de una práctica educativa se puede aprender a leer pero nunca llegar a ser lector, puesto que para ello es necesaria, además, la mediación de una práctica cultural. El proceso de construcción como lector de una persona en estado de infancia, de juventud o de adultez depende de los primeros contactos con la palabra escrita, su frecuentación a lecturas significativas, la valorización simbólica que le otorga a este tipo de experiencias y el valor afectivo que le connota.

Enseñar a leer, a formar lectores, requiere de un aprendizaje mediado culturalmente por otros lectores. Al decir de Vygotski⁶, de un “compañero más experto” que ayude al aprendiz a transitar desde su mirada y su conocimiento nuevos horizontes, en este caso, de lecturas. Llegar a ser ese “compañero más experto” es el desafío del docente y se resuelve básicamente *leyendo*. Es necesario pensar en una didáctica de la lectura que implique leer, por un lado, y recurrir a algunas estrategias de intervención pedagógica para seducir nuevos lectores capaces de reflexionar acerca de lo que leen y compartir sus experiencias de lectura con otros. En el



miembro escolar el docente debiera posicionarse como un mediador; como un sencillo y necesario intermediario entre el libro y el lector; como un "construir un ambiente apropiado donde entusiasmar al lector, transmitiendo sus conocimientos y sobre todo sus emociones en torno al libro y la lectura"⁷. Los aprendizajes mediados culturalmente se consolidan en circuitos particulares. Teresa Colomer⁸ invita a reflexionar acerca de estos escenarios propios de lecturas y lecturas, revisando otro tipo de aprendizaje cultural, pero en este caso no escolarizado, comparando el comportamiento de un lector con el de un pescador empedernido. Trasponiendo ideas y parfraseando a Colomer se podría parangonar la práctica y pasión por la pesca, con una conducta cultural mucho más criolla: la afición por el fútbol. ¿Cómo se reconoce a un "futebolero"? Un apasionado del fútbol asiste a la cancha, ve jugar al fútbol, es socio de un club deportivo, se afilia a él, reconoce a los jugadores por su nombre y por su juego, transmite a su familia y amigos su pasión, regala a sus hijos la camiseta de su equipo, comparte amistad, planifica y hasta ritualiza con otros y con los hinchas de su club, acciones de su equipo... y la lista podría seguir. ¿Cómo reconocer a un lector? ¿Cómo afiliarte a la idea de la lectura? Las respuestas llevarán seguramente al bosquejo de actividades conducentes a lograr tal fin y seguramente rondarán alrededor de algunas palabras claves: libros, bibliotecas, autores, géneros, librerías, catálogos... todos estos son contenidos propios para un programa de animación lectora. Como afirma Jaqueline Cimaz, nadie nace NO lector, se hace NO lector en el marco de una cultura

ra⁹. ¿Qué cultura escolar? La que muestra un curriculum oculto¹⁰ que a modo de metamensaje dice que leer es importante, pero no tanto como la producción de escritura, la gramática, las tipologías textuales, las formas expresivas, etc.; porque esos contenidos son tratados como tales, con espacio y explicitación curricular, mientras que la enseñanza de la lectura queda acotada a contenidos generales, amplios, yuxtapuestos con los de producción de escritura, a destrezas, a la enseñanza de la técnica (imprescindible) de la lectura del código, pero sin pautar contenidos claros.

No se está planteando aquí un problema de terminología y nada más. Las palabras no sólo representan simbólicamente al mundo - como "objetos del mundo" diría Bourdieu¹¹, sino que lo nombran desde una óptica determinada y determinante, podría parangonarse con la idea de una vista panorámica o desde adentro de un cajón. Nombrar un bloque disciplinar en el texto curricular es darle un lugar, una consistencia, un orden

de importancia, de relevancia, o en ausencia, de relegamiento. Consignarle contenidos es darle peso, es como utilizar una caja para contener cosas a diferencia de usarla como esqueleto de un espacio vacío.

¿Cuáles son los contenidos de la lectura? Los elementos que la constituyen: las palabras, los textos, los discursos, las temáticas, los escenarios, espacios y circuitos donde se practica, los formatos que en situaciones significativas de comunicación se activan en prácticas auténticas de lectura. ¿Qué es leer en voz alta, silenciosamente, o a coro? Una forma de leer, un modo de hacerlo. Una manera de portar la caja, pero el contenido está adentro, en las ideas que el lector pone en juego en el acto de leer, el espacio de fruición que se genera cuando un lector halla su texto y salda su demanda de información, sea ésta estética o de la realidad cotidiana. Por esto, no nombrar el bloque disciplinar de la "lectura" habla de... -y deja escuchar- un vacío que nunca actúa como mensaje nulo, sino que más bien, termina

¿Cuáles son los contenidos de la lectura? Los elementos que la constituyen: las palabras, los textos, los discursos, las temáticas, los escenarios, espacios y circuitos donde se practica, los formatos que en situaciones significativas de comunicación se activan en prácticas auténticas de lectura.

funcionando como met mensaje: *la lectura se adquiere, por añadidura, si se aprende a escribir*. Es en tal caso, un ruido que enturbia y enrarece el panorama, o cuando menos, distrae de la centralidad del problema.

Si la preocupación reflexiva se cieme a la formación de lectores, se hace imprescindible y vital, tener presente la diferencia entre *saber leer y ser lector*.

Saber leer implica el imprescindible proceso de aprendizaje del mecanismo de la lectoescritura, puesto que sin posibilidades intelectuales de descodificar la realidad modelizada por el lenguaje con los signos lingüísticos de la escritura humana, no hay lectura. Luego, y a medida que se reconocen signos, se involucra un proceso de desarrollo de competencias referidas a las posibilidades de dotar de sentido personal y particular a un texto, en intercambio pleno de significados, en un diálogo permanente entre lo escrito y lo comprendido e interpretado por un lector capaz de entender las distintas variedades de textos en distintas situaciones.

Se llega a *ser lector* si es que se han producido experiencias lectoras lo suficientemente significativas como para incorporarlas como conducta habitual, social y simbólicamente apetecibles. Dicen Cerrillo y Yubero que un lector es quien practica la lectura en el marco de su propia cotidianeidad. "Aunque se sepa leer, no se es lector hasta que no se adquiere el hábito de la lectura¹²."

Un lector se construye en la práctica de la lectura y no en la de la escritura, de hecho, si el escribir

garantizara la formación de un lector, no habría tantos profesionales, oficinistas y hasta docentes (todos ellos profesionales que usan la escritura cotidianamente) NO lectores. Además, "no devenimos lectores porque hayamos adquirido sólo la técnica de descifrado y velocidad lectora; lo somos cuando, además, comprendemos los propósitos de la lectura, disfrutamos de ella y la incorporamos, naturalmente, a nuestro modo de abreviar en la vida"¹³.

La formación lectora se centra en los vínculos de interdependencia y de cooperación que se establecen entre el texto y el lector, dado que -tal como lo refiere Antonio Mendoza Fillola¹⁴- "la lectura es un proceso activo de construcción de significados" donde el lector aporta desde sus representaciones y esquemas previos (provenientes de su propia experiencia lectora) interpretaciones posibles, a partir de estímulos que el mismo texto le ofrece. Crear esos escenarios donde se encuentren amigablemente textos y lectores, es el desafío de un programa de animación lectora en la escuela.

En el marco de estas reflexiones es posible sostener que para formar a un lector, la escuela debería requerir de un andamiaje que permita propiciar espacios y prácticas de lectura a través de un *programa de animación lectora*.

Es imprescindible que la escuela y los ministerios de educación vean la tendencia "proyectista" de intervención momentánea, toco y me voy, instalada en los 90, que en la mayoría de los casos han buscado o producido más escenarios de marketing que de lecturas,

y vuelva a pensar en espacios curriculares y programáticos donde se alfabetice a un lector autogestivo, para lo cual es necesario diseñar programas de animación o promoción de la lectura. ¿Por qué un programa de animación lectora y no uno de lectura? Porque los diseños curriculares provinciales de la República Argentina, de modos más o menos puntuales, plantean objetivos y algunos hasta contenidos generales para la enseñanza de la lectura, pero casi no se explican en ellos variedad de estrategias, ni circuitos, ni escenarios que promuevan la puesta en práctica de dichos contenidos. Parangonando nuevamente, podría decirse que: una cosa es enunciar que el fútbol es un deporte popular y hablar de su importancia para el desarrollo físico y social de los jóvenes, y otra cosa es patear la pelota y enloquecer de emoción cuando se hace un gol.

Una cosa es hablar de la lectura y otra, leer. Leer es nutrirse de textos en la acción pura y comprometida de la lectura. Nadie duda de su valor formativo, ningún maestro, o director ni funcionario educativo se propone conscientemente "enseñar a NO leer", si hasta se ha llegado a comparar a la importancia de la lectura con el poder nutricional de la leche; pero una cosa es asegurar que la leche es un producto vacuno, su importancia para el desarrollo físico de la infancia y hasta las buenas intenciones de acercársela a los pequeños, pero otro distinto y más activo, es producir la secuencia de posibles pasos para acceder a la leche y servir un vaso para que el niño/ joven la beba.

de eso se trata el organizar un programa de animación lectora en la escuela, dentro del sistema educativo, de crear un instrumento curricular de lectura didáctica donde estén implicados los tres componentes de los que habla Bertolt Braslavsky¹⁵: "el lector, los contenidos y el proceso de recepción del lector de los contenidos". Un dispositivo pedagógico para que los docentes puedan actuar reflexivamente acerca de:

- Realizar acciones concretas donde se produzcan encuentros entre textos y lectores, en un proceso sistemático y sostenido para formar lectores.
- Diseñar el recorrido de lecturas necesarias para aprender a ser lector, que defina cuáles serán los logros al fin del mismo, haciendo parte del proyecto al estudiante y a su familia de la meta a alcanzar.
- Evitar que dicho recorrido sea un compendio de lecturas aburridas y sin sentido para el estudiante, y menos aún con tono amenazante o compulsivo de abordaje. Imponer lecturas no sirve, pero no tener prevista una oferta de lectura en la escuela, nos ha llevado en los últimos años a un vaciamiento de contenidos a la hora de formar lectores.
- Planificar y ofrecer listados de lecturas significantes y enriquecedoras: literarias, de estudio y para el desarrollo de todas las asignaturas escolares, posibilitando que cada estudiante elija cuál quiere leer, alentando y exigiendo alguna lectura.
- Planificar visitas a bibliotecas públicas o populares, asistir a las Ferias del Libro, a charlas con autores, a librerías, etc., los circuitos propios de la lectura.
- Evaluar los comportamientos lectores a través de estrategias

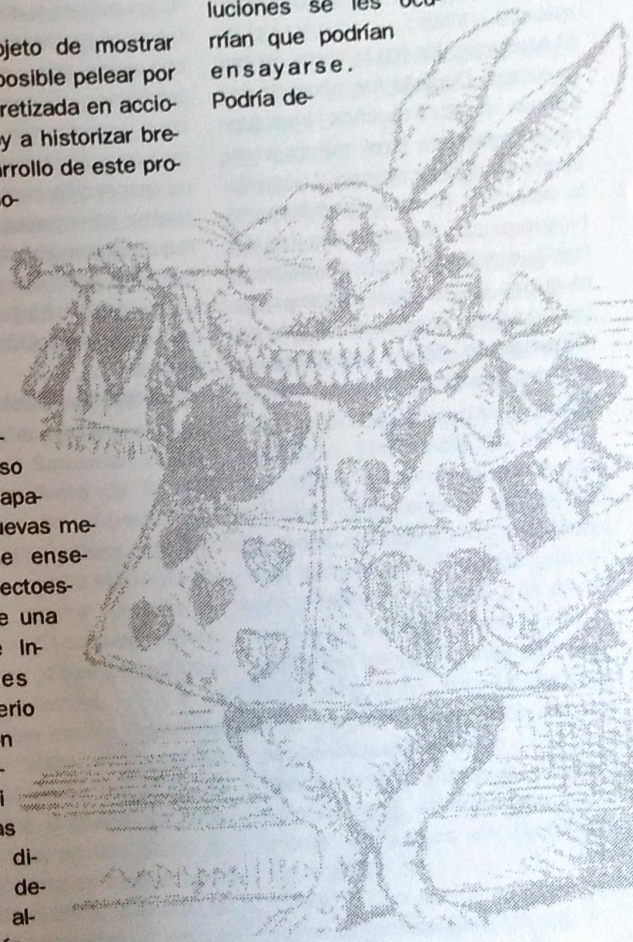
propias de actuación lectora. En Córdoba, desde 1993 hasta la actualidad y habiendo transcurrido varias gestiones gubernamentales de diferentes partidos políticos, se sostiene desde el Ministerio de Educación un programa de promoción de lectura, llamado "Volver a leer" y que tiene sede en la Biblioteca Provincial de Maestros (Institución de 108 años de existencia). A veces ha contado con más apoyo y presupuesto que otras, pero se sostuvo, porque cuando se instala una necesidad y se halla un servicio de atención a esta problemática educativa, son los mismos docentes y las escuelas quienes requieren y defienden estos programas.

Con el único objeto de mostrar que siempre es posible pelear por una utopía, concretizada en acciones posibles, voy a historizar brevemente el desarrollo de este programa de promoción de lectura.

Recompuesta la democracia y luego de evaluar los resultados de un amplio, extenso y ambicioso proyecto de capacitación en nuevas metodologías de enseñanza de la lectoescritura, desde una Dirección de Investigaciones del Ministerio de Educación se pudo evaluar que si bien algunas actitudes didácticas demostraban alguna mejora

en los procesos de adquisición de la escritura en los niños, sus comportamientos lectores no revelaban avances. Así surgió la idea de comenzar a implementar, en una primera etapa en la escuela primaria, un programa de promoción de la lectura.

Al encararlo surgieron dos modalidades posibles para encarar el trabajo: una podría haber sido la de copiar algunos modelos exitosos, existentes en Latinoamérica o en Europa; otro, que fue por el que finalmente se optó, tal vez influido por aquello de que "la miseria agudiza el ingenio", fue rastrear cuáles creían los docentes que eran los orígenes del problema y cuáles soluciones se les ocurrían que podrían ensayarse. Podría de-



cirse que esta segunda opción se acomodaba mejor a las nuevas corrientes filosóficas de la educación que por entonces ya centraban estrategias en conceptos del constructivismo.

Se realizó un importante relevamiento de opiniones (el 91% de escuelas primarias de la provincia respondió a la consulta que planteaba básicamente dos interrogantes: ¿Por qué cree Ud. que no se lee en la escuela? y ¿Por qué la escuela no forma lectores?) y en el ranking de respuestas surgieron como supuestos núcleos problemáticos a tratar:

1ª hipótesis: No había libros en las escuelas. Durante los años de gobiernos de facto muchos libros fueron censurados y el miedo a su uso restringió su manejo. Luego de la dictadura, no quedaban libros ni bibliotecas en las escuelas y si las había, estaban bajo llave. Se coartó el uso de los pocos libros existentes por un exagerado criterio de preservación. Malas interpretaciones de nuevas corrientes pedagó-

gicas, ya en democracia, llegaron a sostener que "un buen maestro enseñaba sin libros".

En la misma encuesta se chequeó la existencia de libros en las escuelas. En 1993, el 56% de las escuelas no poseían bibliotecas y la relación numérica era de 0,7, o sea menos de un libro por chico.

A partir de estos datos y supuestos se desarrolló un primer proyecto LA BIBLIOTECA ESCOLAR: UN ÁMBITO PARA LA FORMACIÓN DE LECTORES con el cual se impulsó la idea de creación y uso de bibliotecas áulicas y, en donde se generaban estos espacios, a través de convenios con universidades, se produjeron videos acerca de dichas experiencias (36 se realizaron) que circulaban en cada sede de inspección para llegar alas escuelas interesadas. Como Programa de promoción de lectura se comenzó a participar en la Feria del Libro de Córdoba generándose Jornadas de educación entorno a la lectura.

2ª hipótesis: Hablaba de una pro-

blemática más de tipo social, la pérdida de la comunicación y la escasez de tiempo para la lectura. Los padres trabajaban todo el día, y en la escuela los diseños curriculares abultaban contenidos... etc. Se había perdido el espacio para la intimidad necesaria para la lectura y el tiempo era un bien disputado por otras necesidades.

En 1995 se actualizaron los datos censales del 93 a fin de medir logros y retrocesos. Se observó un crecimiento en el desarrollo de bibliotecas áulicas y la relación entre libros y chicos subió a 1,3. Se generó un 2º proyecto que se sumó al anterior: LA NARRATIVA DE TRADICIÓN ORAL COMO ESTRATEGIA DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA que nos permitiera impulsar la inauguración de espacios en el horario escolar para horas del cuento, salas de lectura, ferias escolares del libro, encuentros con autores, clubes de narradores, etc.

3ª hipótesis: La culpa de la NO lectura era casi exclusiva de la TV. La televisión había ocupado la esencia misma de la comunicación familiar, incluso desplazando a los padres de la cabecera de mesa y frente a esto la escuela no tenía instrumentos de intervención.

Nuevas investigaciones revelaron el 89,7 de los docentes primarios de Córdoba veían TV y que el 54,4% lo hacía entre 1 y 3 horas diarias. Sin embargo sólo el 18,9% manifestó leer asiduamente. El promedio de lectura entre nuestros docentes era de 1 libro cada 2 años y medio. O sea que el fenómeno de mucho tiempo de exposición ante el mensaje televisivo era compartido entre estu-



maestros y docentes, y el poco hábito lector también.

Se desarrolló un nuevo proyecto ESCUELA ¿TVEO BIEN?: ESTRATEGIAS DE LECTURAS POSIBLES. Las escuelas justamente ese año 1995 fueron dotadas de TV y video y se los instaló en espacios de biblioteca para incorporar esa tecnología a la gestión de la información, en escenarios que dieron en llamar MEDIOTECAS: centros multimediales donde se reunían libros, revistas, videos, manifiestos y todo tipo de soportes de información. Estos espacios resultaron atractivos para los chicos y a los docentes se los propuso como salas alternativas de uso pedagógico, donde se daba clases como en el aula pero utilizando los materiales de diversas lecturas que la medioteca ofrecía. Se produjo un video de capacitación acerca de este tema y la promoción de la lectura, que nuevamente circuló a través de las sedes regionales de inspección en las escuelas.

Así se sucedieron año a año distintos proyectos que no reemplazaban al del año anterior sino que sumaba nuevas estrategias que las instituciones y docentes elegían libremente. La tarea del programa se centró en la difusión de los mismos y en garantizar la capacitación y la asistencia técnica a quienes los requerían.

1996 Cultura mediática y lectura

1997 Nuevos lectores para un nuevo siglo.

1998 A leer se enseña leyendo

1999 El rol del mediador entre el libro y la lectura

2000 Volver a leer. Una pedagogía de la lectura

2001 ¿Qué elegimos cuando elegimos leer?: El rol del mediador

2002 Estrategias de lectura: cómo y cuando.

2003 La lectura literaria

2004 Lectura, literatura infantil-juvenil y escuela.

Como no es serio hablar de lectura sin libros y sin bibliotecas con profesionales (como no lo es pensar en hacer música sin sonidos o deportes sin elementos ni entrenador), se ha trabajado también, con ayuda y asistencia técnica de la Biblioteca Nacional de Maestros, en la capacitación de los bibliotecarios escolares, inicialmente como promotores de lectura y actualmente en un software de gestión bibliotecológica específico, llamado Aguapey.

Pensar en campañas y estrategias de promoción de lecturas, libros y lectores implica, sin lugar a dudas, a la escuela como transmisora de los bienes culturales. Es la escuela, en muchos casos, la única capaz de acercar a los textos con los niños. Por ello, es necesario pensar diversas acciones en relación a favorecer estos encuentros, pensados como espacios y circuitos donde lectores y libros hallen sus afinidades y sus discrepancias.

Los bienes simbólicos y los culturales deben estar presentes en la escuela porque funcionan y son imprescindibles fuera de la escuela. Por eso, un proyecto de promoción lectora debe contemplar la lectura masiva en diversos lugares para acercar el libro a ámbitos no tradicionales y recuperar en niños, jóvenes y adultos el hábito de la lectura.

En consonancia con la Campaña Nacional, en 2004, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, editó 8 títulos de autores cordobeses, en una tirada de 500.000 ejemplares bajo el lema *Leer agranda el alma*, 350.000 de ellos fueron regalados a los pa-

dres que acompañaron a sus hijos al primer día de clases del período lectivo 2004; "Acompañe a su hijo/a a comenzar la escuela, leyendo", fue la convocatoria que intentó triangular en circuito entre padres, docentes y estudiantes a la hora de apropiarse de la lectura.

Realizar grandes festejos en la vía pública cada 15 de junio, día del libro, va posibilitando instalar la temática en la sociedad, tratando de reposicionar la lectura como algo cotidiano, necesario y vital. Para ello, han servido de mucho las campañas de afiches callejeros. Algunas leyendas usadas han sido:

TU HIJO DICE QUE NO LE GUSTA LEER ¿ALGUNA VEZ LE REGALASTE UN LIBRO?

TUS HIJOS TIENEN MUCHAS PREGUNTAS. LOS LIBROS MUCHAS RESPUESTAS.

LOS LIBROS SON MUNDOS NUEVOS. TU HIJO TE NECESITA PARA DESCUBRIRLOS.

Desde el Programa "Volver a Leer" se intenta propiciar todo tipo de acciones y situaciones que posibiliten el acercamiento a la lectura entre la escuela, los libros y la familia. Así surgió la publicación (se editaron 50.000 ejemplares) sobre ATENCIÓN TEMPRANA EN LECTURA, "Sana sana colita de rana".

Contiene sugerencias acerca de períodos, contenidos, modalidades, tiempos y circuitos de circulación de libros y lecturas, a fin de fomentar el acceso precoz a los libros y los textos, y varios poemas, entre ellos de los autores cordobeses. Se trabaja con ellos en dispensarios y con ONGs.

Con la meta de contagiar a más y más lectores, se organizan anualmente *Concursos de promoción de lectura*:

1999 *Con humor también se aprende: anecdotario escolar*

2001 *Argumentos para pensar un mundo mejor*

2002 *Te recomiendo lecturas*

2003 *Entrevistas imaginarias a libros de autores cordobeses*

2004 *Almanaques poéticos*

Miles de estrategias surgen día a día... *A leer no se aprende hablando de la importancia de la lectura... Un lector se forma leyendo, y eso lo sabía Caperucita, por eso se salvó en este cuento; porque era distraída para no percatarse del engaño del lobo en el bosque, era desobediente y no escuchó los consejos de su mamá, pero cuando vio que el libro estaba de adorno en las manos de la supuesta abuela, se le iluminó una idea reparadora, salvadora, defini-*

tivamente libertaria: ella miró el libro y pensó en "leerlo mejor".

Y esa es para mí la premisa clave a la hora de diseñar un encuentro entre un libro y un lector. Tomamos el libro, lo leemos de un lado al otro y lo escudriñamos pensando "¿qué podríamos hacer para que fulanito te lea mejor?" para que te disfrute. O al revés, nos preguntamos ¿qué andaré necesitando leer fulanito? ¿Qué le gustaría?, y revolvemos todos los estantes para ofrecerle varios hasta que uno lo atrape. Hallar esas respuestas es una tarea puntual, trabajosa, grata, intencional y por la cual, las mejores gratificaciones que se reciben son sonrisas ensoñadoras, un

guiño de gratitud o una frase conmovedora como "éste es el primer libro que leo entero". Si esto se logra ya está. Ese sujeto ya conoce como hacerse lector, el gozo de extraviarse en el bosque y creerse el cuento y aventurar nuevas fórmulas de salvación. Porque toparse con el placer de la lectura es como la virginidad, sólo se pierde una vez, pero se gana en cada encuentro nuevas experiencias, se reconoce a los mejores compañeros, a los más flojitos y hasta los infrecuentes. Algunos sirven para una vez, otros para nunca y están aquellos que nos acompañan toda la vida, como fieles enamorados... "para leer mejor". [P]

[1] BOURDIEU, PIERRE. *Campo de poder y campo intelectual*. Bs.As.: Folios. 1983.

[2] PENNAC, DANIEL. *Como una novela*. Barcelona: Anagrama. 1993.

[3] ECO, HUMBERTO. *Obra abierta*. Bs.As.: Planeta. 1987.

[4] Publicado en *¿Qué elegimos cuando elegimos leer?* 6ª Revista del Programa de Promoción de la Lectura del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, MEC, Córdoba. 2001.

[5] CERRILLO, Pedro C. y J. GARCÍA PADRINO. *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha. 1996.

[6] VYGOTSKI, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica. 1996.

[7] YUBERO, SANTIAGO. "Animación a la lectura en diversos contextos", en *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Colección Estudios. Cuenca. Ed. Univ. de Castilla la Mancha. 2001.

[8] COLOMER, TERESA. *Vídeo conferencia "La mediación entre el libro y el niño"*. CEPLI. Cuenca, España. Universidad de Castilla La Mancha. 200.

[9] Citada por HELD, JACQUELINE. *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*. Bs. As., Paidós. 1987.

[10] JACKSON, PHILIP. *La vida en las aulas*. Madrid. Morata. 1991.

[11] BOURDIEU, PIERRE. *Campo de poder y campo intelectual*. Bs.As. Folios. 1983.

[12] CERRILLO, P. C. Y YUBERO, SANTIAGO. *¿Qué leer y en qué momento?* Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. CEPLI. 2001.

[13] CANU, MIRELLA. *¡Para leer mejor!*. En: *A leer se enseña leyendo*. 3ª Publicación del Programa de Promoción de la Lectura. DNIP. Argentina. Ministerio de Educación y Cultura de la Pcia. de Córdoba. 1998.

[14] MENDOZA FILLOLA, ANTONIO. *El proceso de lectura. Las estrategias*. Cuenca, España. Universidad de Castilla La Mancha. Cepli. 2001.

[15] BRASLAVSKY, BERTA P. de. *La lectura en la escuela*. Bs. As., Kapelusz. 1983.