

## «Lo que nunca me atreví a confesar...» La lectura en la memoria del docente

María Elena Leiza de Almada \*

María Dolores Duarte \*\*

*En este trabajo nos proponemos indagar uno de los factores intervinientes en la formación de los niños y jóvenes como lectores, en búsqueda de respuestas a la pregunta acerca del no éxito de nuestro sistema educativo en dicha formación.*

*Nos pareció interesante averiguar la relación entre docentes y lectura desde los aportes del propio sujeto –el maestro– narrando su historia de lectura, su relación personal con ese objeto cultural que lleva inscripto como adulto alfabetizado y como prescripción profesional.*

*Fuimos entonces en búsqueda de esas historias de lectura para dar cuenta de algunas regularidades encontradas en esos discursos asombrosos y vitales que nos permitieron asomarnos a la relación docentes-lectura. Nuestro universo de exploración por ahora está conformado por textos pertenecientes a docentes en ejercicio de localidades de la provincia de Neuquén.*

### **Literatura infantil y juvenil - Enseñanza y formación - Lectura - Profesor**

*This article tries to seek after the key factors that influence children and teenager's formation as readers. It looks for answers to the question about the failure of our educational system in this subject.*

\* Máster en Escritura para Cine y TV. Profesora en Castellano Literatura y Latín. Profesora de la Universidad Nacional del Comahue. Directora del Ce.Pro.Pa.L.I.J (Centro de Propagación Patagónico de Literatura Infantil-Juvenil). Cipolletti, Río Negro, Argentina. E-mail: mleiza@yahoo.com

\*\* Máster en Escritura para Cine y TV. Profesora en Letras. Maestra Normal Nacional. Codirectora del Ce.Pro.Pa.L.I.J. Profesora de la Universidad Nacional del Comahue. Neuquén, Argentina. E-mail: mduarteviguri@hotmail.com

*One purpose then, is to find out the relationship between teachers and reading regarding teachers' own experience as readers and their personal history with that cultural object fixed as a literate adult and as a professional prescription.*

*Therefore, in collecting that information, some common characteristics in those amazing and vital speeches were found out. The universe of exploration is made up of texts that belong to teachers who are working in different locations in the Province of Neuquén.*

### **Children's and youth literature - Teaching and training - Reading - Teacher**

---

Desde nuestro recorrido como investigadoras del campo de la LIJ y su didáctica, hemos ido constatando durante años los cruces fundamentales entre la institución escuela y la lectura. Así, una primera aproximación nos permitió conocer cómo los niños, en condiciones adecuadas, se apropian de los sentidos de los textos, cómo son capaces de plantearse interrogantes respecto a los procesos de escritura, cómo logran recrear los mundos de ficción llegando a producir escrituras de nivel más que interesante.

Otro acercamiento posterior nos permitió observar cómo la escuela comienza el proceso de formación del niño en tanto lector; la misma, con aciertos o errores, imprime en el escolar ciertas matrices que constituirán su forma de vinculación con la lectura literaria.

Obtenidas unas ciertas hipótesis explicativas de estos procesos que abarcan el aprender y los modos de enseñanza, desplazamos nuestra mira-

da hacia los textos que circulan en la escuela. Vimos variedad de títulos, de autores, de subgéneros y pudimos determinar el tipo de lector modelo o virtual que estaría siendo ofrecido desde estas obras.

En resumen, hemos trabajado con algunos de los elementos que participan en la formación del lector: con la manera de leer de los chicos, con el tipo de lector que la escuela forma y con los contenidos que circulan al interior de las aulas. Pero...

Pero, siempre ha de haber un pero inquietante y agazapado en la vida profesional del docente o del docente-investigador. En última instancia nuestra mayor preocupación es buscar en el campo, aprender en las aulas, mirar y preguntar insistentemente en la escuela para conocer cómo mejorar la transmisión del discurso literario a los chicos, a los jóvenes. Porque hemos de decir que, pese a los esfuerzos de muchísimos actores sociales: bibliotecarios, docentes, talleristas, especialistas en didácticas y

últimamente el propio estado nacional y algunos provinciales que están realizando acciones relacionadas con la lectura, pareciera que los frutos tardan en llegar. O por decirlo más claramente: casi nadie se atrevería a afirmar que somos un país de lectores o que nuestro sistema educativo está siendo exitoso en la formación de lectores. No estamos juzgando, solo estamos describiendo una situación que es sobradamente conocida por todos.

Nos propusimos entonces indagar algunos de los factores que podrían estar influyendo en esta situación, a sabiendas de que en el acontecer social las causas nunca son unidireccionales sino múltiples, cambiantes y difíciles de aislar.

Aclaremos también que esta presentación constituye sólo una exploración inicial, el comienzo de un recorrido que quizás más adelante favorezca un diseño de investigación; cuando tengamos examinado suficientemente nuestro camino.

En este primer sendero nos han acompañado Daniel Goldín, Delia Lerner, Gloria Rincón y otra serie de teóricos que comienzan a plantearse con énfasis y rigor la decisiva importancia que tienen el maestro o el profesor en la formación de los sus alumnos como lectores.

Más allá de la desvalorización que ha sufrido la profesión docente –en parte por obra y gracia de políticas que ignoraron entusiastamente que la educación es inversión a futuro– nadie puede cuestionar que son esas concretas personas que día a día están en contacto con los chicos quienes mejor pueden y

deben tender puentes fructíferos entre los textos y sus lectores empíricos.

Desde esta convicción, nos pareció interesante averiguar la relación entre docentes y lectura, pero no comentando las teorizaciones que existen, sino desde los aportes del propio sujeto –el maestro– narrando su historia de lectura, su relación personal con ese objeto cultural que lleva inscripto como adulto alfabetizado y como prescripción profesional, ya que el supuesto social indica que el maestro ya posee ese bien. Además de recolectar información relevante, nos guió un propósito similar al que expresa Daniel Goldín (1999, p. 72): "Si queremos lograr una aproximación distinta del maestro a la lengua escrita en su práctica profesional, lo debemos dotar de instrumentos teóricos y metodológicos adecuados para replantear su propia historia lectora, además de brindarle espacios y oportunidades para socializarlas".

Fuimos entonces en búsqueda de esas historias de lectura y este es el espacio de socialización de estos discursos asombrosos y vitales que nos permitieron asomarnos a la relación docentes-lectura. Nuestro universo de exploración por ahora está conformado por 108 textos pertenecientes a docentes en ejercicio de distintas localidades de la provincia de Neuquén. El mismo es producto de un trabajo práctico realizado en oportunidad del dictado de cursos sobre Comprensión Lectora en segundo y tercer ciclo. En ellos se había trabajado y discutido la importancia de la formación en lectura del maestro con relación a las prácticas de enseñanza. En ese contexto se invitó a los asistentes a realizar un ejercicio amplio de me-

moria afectiva y cognitiva buscando todas las marcas que los habían constituido o no en lectores. La consigna fue: "Mi historia de lectura; lo que nunca me atreví a confesar". El texto fue escrito en forma individual, en domicilio y fue entregado al cabo de quince o veinte días de haber sido solicitado.

Entendemos que nuestra tarea recién comienza. Con este resguardo haremos primero algunas consideraciones generales para luego dar cuenta de ciertas regularidades encontradas en estos discursos por entender que las mismas pueden ayudar a comprender lo que nos pasa.

### Consideraciones generales

¿Por qué, nos preguntamos, las escuelas, los estados nacionales y provinciales, varias fundaciones, muchas bibliotecas públicas proponen y ejecutan proyectos para promocionar la lectura obteniendo algunas veces logros poco significativos? ¿Por qué nuestros chicos, nuestros alumnos universitarios poseen tan pequeño capital de lecturas y muchos manifiestan serias dificultades a la hora de leer textos académicos o literarios cuando deben dar cuenta de los mismos? ¿Hay relación entre lo que año tras año se invierte económica y humanamente en las diferentes acciones tendientes a difundir la

lectura y la sensación permanente de fracaso que muestran los medios, las diferentes evaluaciones, los mismos actores?<sup>1</sup>

Si se nos permite, una forma de responder a tantos interrogantes la daremos a partir de la siguiente anécdota:

En ocasión del dictado de uno de estos cursos de los que hablamos, tuvimos oportunidad de trabajar en una vieja escuela de la capital neuquina. Pegado en sus amplios corredores había un extensísimo friso que daba cuenta de las fechas significativas para la historia del establecimiento. "1933: inauguración del edificio, 36 alumnos", "1938: egresan los primeros alumnos", "1945: ampliación, 3 aulas", "1953: visita de...", "1960: se inauguran nuevas aulas", "1983: la escuela festeja sus bodas de oro", "1988: La escuela lee: proyecto de promoción de la lectura"... Al leer esta última referencia, no pudimos dejar de pensar: ¿Por qué la lectura era un acontecimiento reseñable? ¿Esa referencia hablaba de un éxito pedagógico o estaba señalando algún tipo de fracaso?

La respuesta, creemos, está relacionada con una toma de conciencia institucional de que era preciso revisar las prácticas y aumentar la cantidad/calidad de la circulación de los libros en el establecimiento; pensamos que hasta esa fecha la escuela -el sistema educativo

<sup>1</sup> Mempo Giardinelli acaba de sostener una afirmación parecida a la nuestra en su texto *La Educación y la urgente reforma social*: "Como cualquiera puede apreciar observando y escuchando a chicos y chicas que se incorporan al mercado laboral, es evidente que en general los jóvenes argentinos leen poco y mal, no saben redactar, les cuesta resolver problemas elementales, y -lo peor- salvo excepciones no saben razonar. Se los ha preparado para ser consumidores, no personas pensantes" (Giardinelli, 2005, p. 27).

en general- estaba satisfecha con sus acciones y que la irrupción de los proyectos (y existen miles a lo largo del país) dan un indicio de falencias que había que remediar.

Es que mientras la lectura fue una presencia fuerte en las aulas (más allá de todas las críticas que se le pudieran hacer a los aspectos metodológicos) no fue necesario promocionarla: estaba. Era una tarea diaria y sistemática que se realizaba en consonancia con los hogares. La escuela enseñaba a leer, indicaba los libros a ser leídos y entendía el estudio casi como sinónimo de lectura, al menos así lo expresan Susana e Inés:

*"Una etapa diferente fue la época de la escuela secundaria. Tenía un libro para cada asignatura, me indicaban los títulos, las páginas que habían que estudiar para la próxima clase. Lo que más resultado me daba para decir bien la lección era recordar en qué ubicación de la hoja se encontraba el párrafo en cuestión"* Susana.

*"Recuerdo que la señorita nos explicaba el tema y luego teníamos que ampliar el mismo leyéndolo del manual. Así podíamos contestar cuando nos preguntaba"* Inés.

Pero ocurrió que, como dijéramos en un trabajo anterior,

bajo el supuesto de "la crisis" (crisis que pareciera homogénea en la mayoría de las escuelas, con independencia de la clase social que predomine en ella) el libro de estudio o de lectura pasó, de ser una exigencia, a una sugerencia, cuando no, un objeto cultural en

extinción. Correlativamente, la despreocupación institucional por las fuentes de lectura, afectó a muchos hogares (con independencia de su condición económica) que fueron dejando de lado la tradicional preocupación por contar con una pequeña biblioteca a la que acudir para solucionar las tareas escolares y para contener el canon de lecturas literarias que la sociedad consideraba su capital cultural. (Duarte, 2005, p. 41)

En parte fue así como progresivamente se naturalizaron ciertas creencias respecto al lenguaje y la lectura. Tomaremos algunas de las que menciona en su conferencia Rosa María Torres del Castillo:

- el que aprendió a leer, lee; el que aprendió a escribir, escribe,
- hay que leer lento para asegurar la comprensión.
- Para asegurar la lectura basta con rodear a los niños o distribuir a las escuelas materiales de lectura.
- Son los alumnos los que tienen que aprender a leer y sobre el lenguaje; los educadores ya saben.
- Los problemas que se presentan con la lectura y la escritura son problemas de aprendizaje, no de enseñanza. (Torres del Castillo, 1999, p. 149)

La autora de estas conclusiones es colombiana, pero la situación descrita cabe ser aplicada a nuestra realidad y, posiblemente, a otras de Latinoamérica. Por lo menos es en esta región donde

se ha comenzado –tímidamente aún– a mirar la relación entre enseñar a leer y ser lector (Goldín, 1999, 2002; Lerner, 2001; Rincón, 1999).

Como este trabajo refiere a la lectura, nos parece fundamental dar alguna definición de la misma. Los teóricos hablan de lo literal y de lo inferencial, de lectura superficial, semiótica y semiológica, de lectura como construcción de sentido... En esta oportunidad nosotras elegimos la voz de una docente para acercarnos a una contundente concepción de la misma:

*"Ah! Me acuerdo de mi camino hacia la escuela, tres cuerdas me separaban, siempre el mismo camino, siempre por la misma vereda. En la segunda cuerda había un paredón que ocupaba casi toda la cuerda, blanco, limpio, pero me llamaba la atención un escrito pequeño en letra negra que había en él. El primer año (1º grado), lo miraba sin saber lo que decía; en el segundo, ya lo podía leer, pero no lo entendía. Así pasó el tiempo y entre el cartel y yo había como un desafío secreto porque no le pregunté nunca a nadie su significado.*

*El tiempo siguió pasando, el cartel seguía ahí y yo pasaba con mi lectura y mi ignorancia a cuestas, juntas. Creo que terminé la primaria y no entendía aún, pero mi vergüenza por preguntar era mayor que mi inquietud por el significado.*

*No sé cómo fue, pero un día pude descifrar que la palabra 'fijar' ya tenía significado y entendí que las paredes no se podían escribir cuando había un cartel que decía: 'Prohibido fijar carteles'"* María Raquel.

### Regularidades de nuestro corpus

Digamos que, en la mayoría de los casos, las "historias..." presentadas fueron hechas a conciencia y con rigor. Cada docente "se jugó" por hacer un trabajo serio, poniendo en él esfuerzo e incluso creatividad. Confiemos entonces en sus voces para explorar un territorio tejido con recuerdos, valoraciones y también nostalgias.

A pesar de que el universo estuvo compuesto por docentes que provenían de diversas provincias (cosa muy usual en la Patagonia) y de que –como es obvio– tenían edades diferentes y diversas experiencias lectoras, creemos que es posible establecer correspondencia entre los textos producidos y el desarrollo de la capacidad lectora de su productor.

Mientras que los maestros con historias de lectura sólidas produjeron textos de sintaxis adecuada, con estilo propio y con una extensión satisfactoria, los educadores con historias pobres, que en general se reconocieron como no lectores, generaron textos de registro estándar, con presencia del lugar común y con una extensión breve, como si escribir también les costara.

En términos generales nos llamó la atención también la constante mención a la lectura de la novela *Mujercitas* y a la valoración que realizan muchas historias de la poesía de Bécquer.

Como es de suponer, en la construcción de estos lectores aparecen influyendo en su formación lectora ciertas constantes: a) el ámbito familiar, b) el ámbito escolar en sus distintos niveles, c) el rumbo que tomó el adulto luego de su paso por las instituciones.

El orden casi cronológico y "escolar" que seguiremos no ha sido opción nuestra; aparece claramente prefigurado desde las diferentes historias obtenidas. Solo nos limitamos a respetar la organización que se reconoce en ellas.

Veremos primero *el ámbito familiar* y su relación con la lectura. Allí hay repetidas menciones a padres/madres que narraban cuentos, por lo general recreaciones de los cuentos maravillosos. Estos padres que parecen haber influido no son necesariamente lectores pero muestran un camino a través de la ficción oral, señalan un camino, muestran agrado y satisfacción por los logros en lectura de sus hijos.

*"Crecí en un hogar donde no había muchos libros ya que mis padres no eran lectores asiduos-No obstante lo que sí recuerdo de mi corta edad, es que mi madre solía contarme cuentos (era como una rutina).Yo ansiaba tal momento con muchas expectativas"* Luisa.

*"En mi familia siempre estuvo presente la lectura, puedo recordar a mamá sentada al lado de mi cama contando [...] Mi papá también nos leía a veces, cuando su trabajo se lo permitía..."* Ma. Elizabet.

*"Al recordar mis orígenes, creo que es desde ahí donde nació lo que en primera instancia representó una necesidad y que luego se transformaría en placer por la lectura. Procedo de una familia muy humilde, mis padres no tuvieron la suerte de poder educarse e ir a la escuela, pues ambos se criaron, vivieron en parajes que se encontraban muy alejado de cualquier establecimiento educativo. Debido a esto cuando llegaba a sus manos un documento o tenían que hacer un trámite, tenían que buscar a alguien que los ayudase. Mi*

*padre tocando mi cabeza decía: Ya va a aprender a leer mi hijita, y nos va a leer todos estos papeles. De esta manera yo siempre sentí que tenía que aprender y hacerlo bien, pues yo, según los dichos de papá representaba su esperanza"* Alicia Beatriz.

En este último ejemplo podemos apreciar cómo la valoración por la lectura está inscripta en el docente como mandato familiar: el padre analfabeto sabe por propia experiencia que la condición de lector es indispensable para lograr independencia, intuye que la lectura libera y de ahí que aspire a satisfacer sus carencias a partir de los probables logros filiales.

En algunos hogares existía la biblioteca familiar y entonces:

*"y en 5to. Grado los libros seguían llegando a casa y ya eran muchos, entonces papá decidió fabricar una biblioteca de hierro con muchos estantes y puertas de vidrio. Allí estaban Alicia en el país de las maravillas, Simbad el marino, Juvenilia, Platero y yo, Mujercitas y muchos otros"* Ma. Elizabet.

*"En mi casa siempre hubo libros; a mi madre le encantaba leer y a mi padre le enorgullecía que estudiáramos de los libros [...] y eso fue decisivo en mi formación lectura"* Susana.

Además de libros, en parte del corpus, aparece una importante mención a las revistas de historietas y a las revistas de fotonovelas, género ya extinto.

*"El romance era con la pelota y no con los libros. A pesar de esto, cuando ya en la tarde noche terminaba el horario de centros, goles, cabecitas y amistosas discusiones acerca de si fue penal o no, me*

acercaba con gusto a uno de los lujos de mi niñez: la lectura de Antejito, que los miércoles a la mañana recibía de las manos de mi vieja con un amor que recordándolo ahora, a la distancia, me complacía y entristecía.

*El intercambio de revistas, por unas pocas 'costosas' monedas en el kiosco de Sansevero me permitía leer Patoruzú, Fantasía, El Tony, Intervalo, y seguir con avidez las aventuras de Nippur de Lagosh, Jackaroo, Cabo Savino, Pepe Sánchez y otros muchos personajes con los cuales me identificaba y solidarizaba"* Marcos.

En el ámbito de la escuela primaria los recuerdos se entretajan entre los contenidos centralizados en el libro de lectura (acompañado por *Billiken* y *Antejito*), la metodología aplicada y la presencia de algún docente inspirador y guía hacia la lectura. Se mencionan numerosos libros de primer grado: *Semillitas, Campanita, Acuarelas, Albricias, Girasoles, Amanecer*, incluso *Upa*. El libro único, aquel que fue defenestrado y expulsado de las aulas, pervive en el recuerdo de esos docentes como una experiencia saludable y grata:

*"En primer grado tenía como material de lectura el libro Campanita, con este logré leer mis primeras palabras. Yo estaba enamorada de ese libro, tal es así que todas las noches me dormía leyéndolo"* Claudia.

Veamos cómo ese contacto escolar primero entre el niño y el libro es posible a través del docente –y nos atrevemos a decir del buen docente– que quiere-debe abrir el portal de la lectura. Cuando hay un buen trabajo de mediación pareciera que los primeros acercamientos a la lectura se recuer-

dan con agrado; en cambio, cuando quien debió acercar "las primeras letras" no encontró una forma apropiada de hacerlo, la posibilidad de que el niño guste de la actividad lectora pareciera no estar asegurada. Estos comentarios pueden ser cotejados con los ejemplos siguientes:

*"Sólo tengo de primer grado una imagen: mi maestra sentada en su escritorio rodeada de mis compañeros y yo, leyendo el libro Campanita. Ese fue el primer libro que recuerdo haber leído, con sus primeras palabras: 'el oso y la osa'. Para mí era toda una sorpresa saber qué decían esas hojas de las cuales sólo interpretaba los dibujos y mi maestra era la encargada de leernos y señalarnos dónde decía tal cosa"* Estela.

*"No tengo muy buenos recuerdos de mi infancia con la lectura, esto se debe a que tuve una mala experiencia cuando iba a primer grado, la maestra titular, debió ausentarse por un largo tiempo ya que había tenido un bebe, y vino una suplente, no puedo recordar su nombre, ni su cara, solamente recuerdo, su mano y una birome de color rojo, que era con la que marcaba mi libro Campanita, y me hacía repetir.*

¿La R con la A?

Yo respondía: -RA

- ¿La T con la A?

- TA

- ¿Todo junto?

- Yo miraba el dibujo y decía: Laucha

*Ella nuevamente marcaba mi libro con birome roja, cada vez con más fuerza y su voz más sulfurada, yo miraba ese libro y pensaba ¿Dios mío que dirá?, No podía*

*razonar, el miedo me invadía y no me dejaba pensar, yo creo que esto fue el causante por los que me resistía a la lectura, (no me gusta leer) a no ser algo que me interesase mucho, también puedo rescatar algo 'positivo' en esta enseñanza, o en esta manera de enseñar, no repetir el mismo método y tratar de buscar la mejor manera de llegar al niño y poder hacer de la lectura algo placentero, buscar distintos métodos para atraerlos y que la lectura sea algo agradable y no algo forzado"* Claudia.

Por otra parte, llamó nuestra atención que, mientras encontramos en estas historias reiterados comentarios sobre las pequeñas bibliotecas familiares, solo se obtuvieron escasas menciones a las bibliotecas públicas y una sola referencia a la escolar, como si ésta no hubiera existido o dejado marca alguna en nuestros docentes.

El paso por la *escuela secundaria* está mayoritariamente presente en los ejercicios de memoria de nuestros maestros. El recuerdo de sus lecturas suele estar ligado a evocaciones de los profesores que dictaban la materia Literatura, Castellano, Lengua, dependiendo esto de los programas vigentes en los diferentes periodos. Más allá de esta relación, entrevistamos en los textos una clara división entre docentes mayores de cincuenta años que tienen todas las marcas del normalismo y de la Escuela Media del periodo anterior a los 80" y los docentes más jóvenes, formados posteriormente. Las diferencias son notables. Cuanto más joven es el colega, menos recuerda libros y autores y su evocación está centrada en la metodología con que se abordó el texto; las pocas citas a títulos o autores exhiben

la falta de un canon o corpus coherente. Es curioso que se conserve solo el gusto o disgusto por "la forma de", mientras se perdió el discurso de la literatura. Veremos algunas referencias al "viejo secundario":

*"El secundario hizo lo suyo. Profesoras 'locas-feministas' y sus sonetos me enseñaron a comprender lo que ciertos autores expresaban: 'un novio maravilloso' con las 'Rimas' de Bécquer, también hicieron lo suyo el modesto y escueto criterio de selección que tenían. El primer texto fue 'La tíaTula', de Miguel de Unamuno. De ahí: 'De amor y de sombra' de Isabel Allende, 'Cien años de Soledad' de García Márquez, 'Bestiario' de Cortázar, 'El diario de Daniel' de autor uruguayo" Agostina.*

*"Ya en el secundario, las lecturas que realizaba eran por 'obligación', pero siempre con buena predisposición y cierto agrado. Las que más recuerdo son La Odisea (Homero), Mi planta de naranja lima (Mauro de Vasconcelos); Cómplice; Martín Fierro (José Hernández) y Cien años de soledad (Gabriel García Márquez). Cien años de soledad, ¿cuántas veces lo leí? ¡Ah! Sí, creo que cinco o seis. La primera vez que lo leí fue única y estrictamente para cumplir con la tarea escolar, me saqué un diez! Qué bueno, pero no había entendido mucho" Andrea Viviana.*

*"En la escuela secundaria habían [sic] algunos libros que tuve que leer por obligación, no me interesaban, pero los leía igual, por ejemplo 'Don Quijote de la Mancha', sería de un autor famoso, pero en la época de mi vida que lo leí no me interesaba leer ese tipo de libro y como ese muchos otros. Pero no todas*

fueron pálidas hubieron [sic] algunos libros que me gustaron por ejemplo *Martín Fierro*, *Lazarillo de Tormes*, *El Principito*" Stella.

Estos recuerdos dan cuenta de autores y títulos que integraron el canon escolar propuesto desde los ya viejos programas oficiales, pero también mencionan a los "modernos" como Cortázar, García Márquez e Isabel Allende. A partir de esto cabe suponer que la vigencia de un programa de lecturas sugeridas –o impuestas– por el estado no parece haber sido tan limitante como alguna vez se creyó. A juzgar por lo que dicen nuestros maestros, los profesores de literatura daban lo que el estado les pedía y también se daban el gusto de acercar aquellas lecturas deseables, aún no canonizadas.

Ahora, algunos dichos de los más jóvenes. Observamos en ellos la fuerte presencia de aspectos metodológicos, el "cómo" y "dónde" supuestamente leían junto a la imposibilidad de reconocer, tras la mención de unos pocos títulos, un corpus de textos seleccionados desde algún criterio.

*"Me molestaba el taller de lectura en el que cada uno leía un libro en absoluto silencio. Los libros eran de la biblioteca ambulante –baúl con libros para 3er. Año– y una vez que me había apasionado un libro –Corazones de fuego– a la siguiente clase se había extraviado. Me dio no sé si bronca, pero sí mucha impotencia al no poder seguir disfrutando del único libro que me interesaba"* Natalia.

*"En primer año teníamos un taller de lectura. Nos llevaban a la biblioteca a leer y nos dejaban seleccionar cualquier libro"* Leticia.

*"En cuarto año nos dieron la opción de leer entre dos libros. Uno era *Crónica de una muerte anunciada* y el otro *Rosaura a las diez*. Al momento de elegir me decidí por *Rosaura*. Este libro solo había que leerlo; nos daban todo un cuatrimestre para hacerlo y luego nos mostraron películas y tuvimos que realizar un trabajo final"* Karina.

Estos ejemplos parecen sintetizar el resultado de los debates de los profesores de media –aquí diremos tercer ciclo de la EGB–. Debates constantes en los últimos veinte años acerca de un posible nuevo canon de lecturas que deben leerse en esta etapa escolar. Debates que, lamentablemente, no fueron coordinados ni orientados por el estado –ese estado que permaneció ausente de la conducción del sistema aunque se justifique sosteniendo que legisló al respecto.

Y llegamos a la *formación terciaria* o universitaria, aunque esta última es poco significativa ya que la mayoría docente egresa de institutos provinciales. En primer lugar diremos que aquí, donde era esperable encontrar relaciones positivas entre jóvenes –ya no adolescentes o niños– y lectura, las valoraciones positivas, los recuerdos nostálgicos, la idea de placer están ausentes. Cuando aparecen se ligan a las experiencias de lecturas ajenas a los estudios: las vacaciones, "en mi casa".

*"Ese material era de estudio, no de lectura por placer"* Silvia.

Una gran mayoría inicia su relato de esta etapa mencionando a la fotocopia como texto omnipresente para el estudio de todas las materias. La re-

ferencia a autores, títulos o editoriales –presentes en los niveles inferiores de escolarización– tanto de literatura como de disciplinas didácticas pedagógicas o psicológicas casi no existe. Se nota una gran imprecisión y vaguedad en las citas: "material técnico", "sobre pedagogía", "fotocopias para estudiar". Escuchemos sus voces:

*"Luego vino el instituto terciario y una montaña de fotocopias que aunque parece increíble todavía conservo. [...] Actualmente curso otra carrera. Nuevamente me siento asfixiada de fotocopias y cuando termino cada texto me pregunto ¿La página 42 desarrollaría una postura que criticara a la que plantea el autor o quizás brindaría argumentos para corroborar las afirmaciones que desarrolla?"* Sonia.

*"Cuando estudié para maestra leí muchas fotocopias de diferentes libros y autores. Pero no un libro"* Leticia.

La advertencia sobre las consecuencias del uso desmedido de la fotocopia es conocida por todos. Aun así nos llamó la atención que estas historias no recuperaran al menos a algún autor de didáctica de los que suelen ser de lectura obligada para varias materias; o los mismos autores y títulos de LI que necesariamente debieron conocer para poder sustentar criterios de selección posterior del material literario. En este caso hablamos de libros económicos, de libros fundamentales para formar la biblioteca que todo docente, como cualquier profesional aspira a poseer.

Queda la impresión, luego de leer las vivencias lectoras de estos docentes durante el periodo específico en que

el estado los preparó para enseñar, que fue un lapso de su vida poco representativo, sacrificado, tedioso, poco placentero.

Como dijimos, nuestro análisis también vivió momentos de desconcierto ante las pocas menciones a las bibliotecas públicas o escolares. Las consideraciones que algunos hacen de las mismas están relacionadas con la infancia o la edad adulta, aunque en este caso siempre se trata de quienes se reconocen muy lectores. No encontramos ninguna mención a la biblioteca del Instituto de Formación o a la necesidad de retirar material "de estudio" de la biblioteca pública –a pesar de que hablamos de una provincia con un interesante funcionamiento de estas instituciones tanto en la capital como en el interior–.

*"Durante los primeros años de mis hijos nos propusimos que disfrutaran de los cuentos que les leíamos antes de costarse [...] luego, alrededor de los ocho o diez años los hicimos socios de la biblioteca popular que les prestaba sus libros preferidos"* Ma. Elizabet.

*"También tenía acceso a la biblioteca escolar donde podíamos retirar libros para leer en casa. 'Alicia en el país de las maravillas', 'Pulgarcito' y otros cuentos maravillosos. Pero no recuerdo que se leyera, analizara o se hiciera algún comentario en clase"* Berta.

El rumbo tomado por cada uno de estos adultos luego de su paso por las instituciones queda aún por explorar. No surgen en estas producciones suficientes datos que nos permitan no correr el riesgo de ser superficiales, no queremos por tanto, señalar derroteros. Nos limi-

taremos a recuperar en su totalidad la historia de Sandra por entender que en su texto está también la voz y el reflejo de muchos buenos maestros argentinos, esos que a pesar de tantos tropiezos, dificultades y carencias apuestan como nosotros a formar lectores, o sea, ciudadanos en serio, de los que, seguramente, dependerá el futuro de este querido país. La voz de Sandra, entonces, como homenaje a todos.

*"Todo comienza con mi abuelo.*

*Mis primeros encuentros con la lectura fueron de la mano de mi abuelo. Era como un ritual. Llegaba la noche, nos juntábamos con mis hermanos y de pronto aparecía él. Se hacía un lugar en la ronda y empezaba a contar las historias de un mentiroso de campo, un tal 'Juan Angulo'. Era un personaje exagerado, que nosotros creíamos venía de la imaginación de mi abuelo. Resulta que con el tiempo, ya recibida de maestra, hago un curso de 'Cuentacuentos', y ahí me encuentro con este personaje, pero con otro nombre: Pedro de Urdemales. Nadie me dijo nada, pero por más que el nombre fuera distinto, cuando leía las páginas del librito, me pareció escuchar la voz de mi abuelo narrando desde un lugar muy adentro mío. Eran recopilaciones de alguien, que con mucha técnica había escrito las hojas, pero que, a mi manera de sentir, por el lazo que había establecido desde el afecto con esos cuentos, poco tenían que hacer contra los maravillosos relatos de un analfabeto del interior de la provincia de Buenos Aires.*

*Tenía otros cuentos en su haber mi abuelo. Tenía también mucha imaginación. Recuerdo una noche en la que comenzó el ritual de una manera que, debo confesarlo en ocasiones copio. No apare-*

*ció directamente en la ronda. Esperó que todos llegáramos a la pieza de la pequeña casita que habitábamos. Se paró afuera, en la oscuridad, detrás de un mosquitero viejo que había en la ventana, y desde allí comenzó el relato. Recuerdo claramente cómo comenzó: '¡ANIMA QUE VAS PENANDO!!!!', dijo con voz lúgubre. Allí comenzó el relato de otro de sus personajes de campo. Por supuesto, todos nos asustamos. Nos dimos cuenta que era él, no podía ser otro. Pero como éramos cómplices, seguíamos cada juego propuesto. De pronto, apareció dentro de la pieza, en la ronda. Fue y sigue siendo mágico ese momento, porque para llegar a la habitación había que dar una vuelta, no muy grande, pero una vuelta que tendría que haber impedido que oyera su voz. Sin embargo no recuerdo haber dejado de oírla nunca. Era un mago, un genial, amoroso, un maravilloso mago que sin saber leer ni escribir, me acercó a la lectura, a las letras y a los números. Su nombre era Juan Galli y lo considero mi primer autor.*

*También me acercó a las letras, sí. Él nunca logró unir las letras para formar palabras, pero si las conocía todas, por su nombre y sonido. Mi mamá, de chica, había logrado que copiara el grafismo de su nombre: esa una de las primeras palabras que aprendí a leer y escribir antes de entrar al jardín. Como en un juego de maestro y alumna, él escribía una letra por renglón en un cuaderno que tenía yo, y yo las seguía.*

*Cuando entré al jardín de infantes, yo ya conocía las letras, leía a mi manera. Indudablemente, el mago había conseguido que yo ganara confianza en mi misma para enfrentarme al código. Todavía no sabía leer como mi mamá o mi papá, pero*

él me pedía a mí que le leyera el diario o la revista, o el cartel, o el cuento de un libro con dibujos. El paratexto era mi mejor aliado... y su cómplice también.

Aparte de estos cuentos del mago, estaban los otros, los de mi mamá, que aún cansada de un trabajo en doble turno en una escuela de Centenario, escondida entre las chacras, en aquellos tiempos, todavía le quedaban ganas de leer cuentos. Pero estos eran los tradicionales. De Pedro de Urdemales, saltábamos, por ejemplo, a 'Cenicienta' (ese era mi preferido), o 'El patito feo', cuento con el que me identificaba. Recuerdo que una noche después de escuchar este cuento por enésima quinta vez, luego de quedarme en silencio por un momento, le pregunté a mi madre: '¿A mí me va a pasar lo mismo que al patito?'. Mi mamá me miró. No recuerdo lo que dijo, pero sí recuerdo esa mirada. Fue, sin dudas, la mejor respuesta.

Cuando llegué al jardín de infantes me encontré con las canciones y los cuentos de María Elena Walsh. En ese momento no me gustaron y con esta señora mantengo una deuda de acercamiento. Será porque mi maestra de jardín no era como mi abuelo, o será porque ahí aprendí que un contar un cuento es un regalo que no se puede hacer a los gritos o retando a los que no logran prestar atención. Ese encuentro con la lectura era una tortura. Así comenzó mi relación con la lectura escolarizada.

Ya en primer grado, el panorama no mejoró mucho. Si yo leía para mi abuelo lo que él necesitaba saber, o si yo leía lo que me gustaba o aquello por lo que algún interés se despertaba, ahora debía leer 'Mamá amasa la masa', y no recordaba a mi mamá amasando porque trabajaba todo el día y la que hacía esas cosas era mi abuela; o leía de un cartel la palabra 'pin-

güino' escrita debajo del animalito dibujado en un fondo rosado. Desde ese momento comencé a comprender que había dos tipos de lectura: la que se me proponía, se me ofrecía como un desafío con alguna finalidad, y la otra, la que debía hacer por cumplir con mi maestra y obtener el pase de grado.

En este marco se dieron todas mis lecturas y producciones escritas, excepto en cuarto grado. Esa maestra, Mary, era como el mago. Volví a sentir confianza y a experimentar con la escritura y la lectura, pero ya por placer. Escribí poesías, cuentos, noticias a las que ella 'les miraba', antes que la falta de ortografía, lo que yo quería decir y cómo lo decía. Leí 'Mujercitas' y no me preguntó por los personajes solamente, me hizo una pregunta que me marcó: '¿Te gustó?'. ¡Esa pregunta me desorientó!. Si a la maestra de tercero le interesaba que yo escribiera el nombre de los personajes de los cuentos que proponía, que marcara los sustantivos... ¡a esta mujer le interesaba mi opinión del libro! No era muy extenso, era una mala adaptación de lo que alguna vez fue una adaptación de aquel libro. No me gustó, y lo pude decir así. Lo único que pude rescatar de la novela, fue el personaje de Jo, personaje con el que compartíamos varias cosas, sobre todo por su comportamiento, y la parte de la historia del padre ausente, que aunque sin estar el mío en una guerra, muy presente no estuvo nunca. Será por eso que no me gustó.

Ya desde quinto grado en adelante me aleje de la literatura. Era muy buena alumna, tenía brillantes notas pero había comenzado a leer los discursos de mis maestras y decidí entrar al juego que me proponían. Seguía el juego de la lectura escolarizada.

Llegó entonces 'Platero y yo', libro con el que también mantengo una deuda de acercamiento. Desde este momento, se marcó un abismo, ya no unas diferencias, entre idea la literatura que yo tenía antes de la escuela y la que se comenzó a formar en ella. La literatura me servía para analizar sujeto y predicado de cada una de las oraciones que formaban los primeros capítulos de Platero. Seguí leyendo en la escuela y seguí disfrutando fuera de ella.

Cuando estaba en sexto grado, re- volviendo la biblioteca de mi casa, encontré un libro de cuando mi mamá estudiaba en el colegio de monjas de Tres Arroyos. Era un compendio de literatura hispanoamericana. Ahí, entre esas hojas descubrí a Sor Juana Inés de la Cruz, y me encantaron sus retos a los hombres. Devoré su historia... me apasionó la mujer.

Conocí a Martín Fierro, era solo un fragmento, pero me despertó tanto interés que hasta no conseguir el libro no paré. Apareció Baldomero Fernández Moreno con una poesía dedicada a un viejo y una vieja de campo que lloraban a una vaca muerta, y aunque parecía trágico, a mí me dio mucha gracia. Aparecieron tantos otros, y cada uno con su biografía. No recuerdo que me gustaba más, si la vida de cada uno o las producciones. Creo que dependía de lo que leía. Mientras tanto en la escuela leía el manual Estrada, 'Mi planta de naranja lima', de la que no recuerdo mucho...

En séptimo grado no leí más que para seguir el juego de mis maestros. Debo reconocer que terminé esta etapa de mi vida comenzando a comprender textos, algo que no dejo de agradecer, dentro del ámbito escolar, a mi maestra de cuarto

grado. Afuera, en otros lugares, Verne me atrapó en una vuelta al mundo, o siguiendo las aventuras del mensajero del zar, Miguel Strogoff.

Ya en el secundario, me apasioné por la historia y las otras lecturas pasaron a cuarto plano, sobre todo cuando apareció Gabriel García Márquez con su naufrago. En ese momento no me gustó ni la tapa del libro. Volvía la historia de Platero, pero ahora en otros personajes y ya no para marcar sujeto y predicado. Debía cumplir con la lectura de todo el libro para marcarle todos los elementos. No presté atención nunca a lo que Márquez me ofrecía como goce.

No tenía tiempo. Me alejaron de él también hasta el terciario en el que mi profesora me exigió volver a leerlo. Ahí fue donde lo descubrí y la verdad, ahora si me gustó.

En secundaria aparecieron 'El quijote', 'El lazarillo de Tormes', el Cid campeador, y un Borges que me hicieron creer era imposible de entender. Pero compense esta ruptura con la lectura de libros de historia. Este nuevo profesor me ofrecía una visión de la materia que iba más allá del cuento jibarizado que me habían contado en la escuela, y hasta se animaba a romper con algunos modelos. Eso me apasionó y comencé a devorar todo lo de historia que se pusiera en mis manos, siempre y cuando las otras materias me dieran permiso.

Todas estas lecturas y otras las retomé en mi formación docente, así como mucho de la 'literatura infantil'. Me encantó Borges y no me pareció tan complicado, sigo alejada de María Elena Walsh, prefiero a Ema Wolf, Graciela Montes, Horacio Quiroga, Laura Devetach, Gustavo Roldán

(la 'nueva' camada de escritores 'para niños'). Conocí a Juan Rulfo. Me conmovió su corta vida y me impactó con su 'Pedro Páramo', con ese mundo tan retorcido, oscuro que me ponía en las manos en cada página, el dolor y la condena de los personajes...

Aquí, en el secundario, me acerqué a la filosofía. Aunque esté aún muy lejos de ella, ya hay un lazo que en cualquier momento se puede retomar.

Atravesé por otro tipo de lecturas en mi vida. Aparte de estas estuvieron las que hice en la universidad, en mi formación como bibliotecaria y en la carrera de Ingeniería que no terminé.

En la carrera de bibliotecaria terminé de comprender lo que mi profesor de historia del secundario había dicho una vez, que la historia de los hombres siempre estuvo ligada a los libros. Cuando supe lo de la biblioteca de Alejandría, no pude de-

jar de sentir dolor. Así como me convencí definitivamente, que es leyendo como conozco al mundo y me muestro a él.

La lectura me ofreció ser maestra, y lo acepté, me ofreció actuar, me puso en las manos ser el malevo de 'El muerto' de Borges, o Jo, o el patito feo o avanzar para llegar a convertirme en bibliotecaria o en una ingeniera un tanto frustrada. La lectura me dejó escabullirme por entre los libros en el primario y secundario....

Claro. En mi casa podía faltar la zapatilla de marca, o la última cartuchera. Pero nunca, nunca, jamás, faltaron los libros. Tengo en la cabeza lo que mi mamá y abuelo dijeron siempre: 'No les dejaremos fortunas, pero les dejo un estudio y libros a todos'. Desde hace mucho tiempo, esa es mi mayor fortuna" Sandra Karina.

**Original recibido: 28-10-2008**

**Original aceptado: 05-03-2009**

## Referencias bibliográficas

Duarte, M. D. (2005). Deserción, fracaso académico y lectura. En M. Barbabella (Comp.). *Posibles causas del fracaso estudiantil en los primeros años de la universidad* (pp. 39-62). Neuquén: Educo.

Giardinelli, M. (2005). La Educación y la urgente reforma social. *Revista Debate*, 101, 27.

Goldín, D. (1999). Autonomía, diversidad y creación de espacios públicos. Tensiones en torno a la formación de lectores y ciudadanos. En E. Ferreiro, M. E. Rodríguez, M. Correa, D. Goldín, G. Inostroza de Celis, E. Theodoro da Silva, et al. *La Formación de lectores. Memorias* (pp. 59-76). Bogotá: Fundalectura.

Goldín, D. (2002). Liminal. En L. Rosenblatt. *La literatura como exploración* (pp. 5-18). México: Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rincón, G. (1999). Cambiando el modelo dominante para formar lectores y productores de textos en la cualificación de docentes en ejercicio: una experiencia. En E. Ferreiro, M. E. Rodríguez, M. Correa, D. Goldín, G. Inostroza de Celis, E. Theodoro da Silva, et al. *La Formación de lectores. Memorias* (pp. 97-118). Bogotá: Fundalectura.

Torres Del Castillo, R. (1999). Dime cómo te relacionas con el lenguaje y te diré cómo enseñas. En E. Ferreiro, M. E. Rodríguez, M. Correa, D. Goldín, G. Inostroza de Celis, E. Theodoro da Silva, et al. *La Formación de lectores. Memorias* (pp. 143-154). Bogotá: Fundalectura.