

*Promoción de la lectura o formación de lectores*¹

María Dolores Duarte *

Este trabajo pretende acercar algunas reflexiones que permitan ajustar el alcance conceptual de los enunciados que se emplean habitualmente para referir a las diferentes acciones que los adultos llevamos a cabo con la intención de acercar la lectura a los chicos.

Desde hace unos treinta años, la preocupación social, estatal y educativa por el progresivo abandono de las prácticas lectoras por parte de los jóvenes determinó la implementación de programas, proyectos y actividades bautizados casi unánimemente como de Promoción de la lectura. Paralela a esta denominación y en sincronía con los planteos de la misma, surgió otra propuesta cuyos objetivos eran similares, conocida como Animación a la lectura. Dado el tiempo transcurrido desde que estas acciones se aplican, nos parece que vale la pena evaluar un poco lo actuado y repensar su efectividad.

La expresión Formación de lectores, en cambio, tiene un origen mucho más reciente. Podemos decir que surge acompañada de bibliografía de mayor rigor teórico, aunque las prácticas no siempre reflejen la concepción distinta que conlleva esta formulación, la cual suele usarse como sinónimo de las acciones anteriores.

Nuestro trabajo intenta una aproximación al análisis de todas ellas a partir del supuesto de que cada una comporta la matriz de un paradigma diferente.

Lectura - Promoción - Animación - Formación de lectores

This work intends to bring some reflections together to allow the conceptual adjustment of the statements that are generally used to refer to the different actions that adults perform with the intention of making the act of reading closer to children.

For about thirty years, social, state and educational concerns about the progressive abandon of reading practices on the part of young people determined the implementation of programmes, projects and activities named, almost unanimously, as 'Promotion of reading practices'. Parallel to this denomination and together with its layout, another proposal with

¹ Ponencia leída en el XV Encuentro de Crítica e Investigación de la Literatura Infantil celebrado en Sancti Spiritus, Cuba, mayo del 2004.

* Profesora en Letras. Máster de Escritura para cine y TV (U. Autónoma de Barcelona). Docente e investigadora de la Universidad Nacional del Comahue (Argentina). Codirectora del CeProPaLIJ (Centro de Propagación Patagónico de Literatura Infantil y Juvenil). E-mail: naxara@speedy.com.ar

similar objectives came out, known as 'Starting off reading'. On account of the long time these actions have been applied, it is worthwhile assessing what has been done and re-think its effectiveness.

The expression 'Formation of readers', on the other hand, has a much more recent origin. We may state it starts together with bibliography that contains higher theoretical precision, although practices do not always reflect the different conception that accompanies this formulation, which is commonly used as a synonym of previous actions.

Our work intends an approximation to the analysis of all of these actions, starting from the assumption that each one involves/entails the matrix of a different paradigm.

Reading - Promotion - Starting off - Formation of readers

"Al poco, me asaltó la idea de que tras la cubierta de cada uno de aquellos libros se abría un universo infinito por explorar y de que, más allá de aquellos muros, el mundo dejaba pasar la vida en tardes de fútbol y seriales de radio, satisfecho con ver hasta allí donde alcanza su ombligo y poco más"

"La sombra del viento" - Carlos Ruiz Zafón -

Motiva este trabajo la necesidad de examinar con mis colegas un aspecto relacionado con la enseñanza de la lectura y que interesa tanto a docentes como a especialistas. Me refiero a la problemática en torno a la formación de lectores, temática que con mi grupo venimos trabajando desde hace años.

Es desde la preocupación por entender cuáles son las razones por las que tantos emprendimientos animosos orientados a estrechar vínculos entre libros y lectores no prosperan o no culminan satisfaciendo

plenamente los propósitos que impulsaran su ejecución, que me parece pertinente revisar lo actuado en el territorio de esta compleja problemática.

Comenzaremos diciendo que esta exposición pretende arrimar algunas reflexiones que permitan ajustar el alcance conceptual de las expresiones que se emplean habitualmente para referir a las acciones que los adultos llevamos a cabo con la intención de acercar la lectura, sobre todo la literatura, a los chicos.

Introducción

Desde hace poco más de veinte años que la preocupación social, estatal y educativa por el creciente abandono de las prácticas lectoras de parte de los jóvenes determinó la progresiva implementación de programas, proyectos y actividades tendientes a remediar la deficiente o nula relación entre los chicos y los textos. Aunque las

acciones fueron muchas y diversas, es poco lo que se sabe respecto a los resultados alcanzados; casi no existen investigaciones serias que den cuenta del éxito o fracaso de las mismas ya que en la mayoría de los casos tales acciones no concluyeron o fueron sustituidas por otras luego de evaluar el escaso alcance de aquellas.

Si bien las inquietudes han sido semejantes, no en todos los países o regiones las propuestas elaboradas fueron similares; tampoco pueden compararse las apoyaturas económicas para financiarlas. Asimismo podemos decir que las iniciativas no siempre provinieron del estado: hubo interesantes proyectos elaborados por especialistas que obtuvieron importantes subsidios privados, intentos atractivos cuyos alcances eran pequeños aunque demandaron esfuerzos considerables por parte de sus ejecutores.²

La necesidad de contar con libros para implementar las diferentes acciones de difusión generaron a la vez un público y la necesidad de la existencia de libros. Esta última se cubrió con el crecimiento y/o creación de editoriales que se dedicaron a la publicación de libros infantiles.³ Por su parte, la falta de personal capacitado para ejecutar los programas relacionados con la lectura literaria significó el florecimiento de ámbitos de capacitación -talleres, cursos, seminarios- como así también una bibliografía que diera cierto marco de rigor a las acciones.

A su vez, dichas modalidades de enseñanza se fortalecieron con Jornadas, Simposios y Congresos en los que pudiera ser tratada específicamente esta problemática. Estos espacios dieron continuidad a la línea de pensamiento que propugnaba -en líneas generales- acercar con actividades atractivas la literatura a los chicos para estimularlos en su deseo de leer y desarrollar en ellos el famoso "hábito de la lectura". El panorama se completó recientemente con

la oferta de Seminarios de postgrado, Especializaciones y Maestrías que algunas universidades brindan y cuyos egresados seguramente serán los responsables encargados de coordinar, dirigir, ejecutar o evaluar los próximos programas con miras a incidir en el ya mencionado "hábito lector".

Ahora bien, dado el tiempo transcurrido desde que en la sociedad se instalara esta preocupación por acercar la lectura a las jóvenes generaciones y se trabajara en función de ello, me parece que vale la pena detenerse a evaluar lo actuado y repensar su efectividad.

La lectura como "hábito"

Llama la atención, en primer lugar, que en la mayor parte de las propuestas tendientes a procurar lectores se hable de "hábitos de lectura". Tal expresión es tan corriente que se ha convertido en un lugar común, en un enunciado ineludible que nos sirve "para", pero cuyos alcances semánticos no parecen importar. Si los académicos de la lengua española no mienten, hábito es un "*modo especial de proceder o conducirse, adquirido por repetición de actos iguales o semejantes u originados por tendencias instintivas*" (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1978:176).

Comer a diario, higienizarse, lavarse los dientes, por ejemplo, claramente constituyen hábitos, los cuales, a fuerza de repetirlos los hemos internalizado.⁴ En cambio, el lector no lee por hábito, sino por

² Entre los primeros en trascender las fronteras de su país podemos mencionar *La Ciranda del Libro* iniciativa privada brasileña que surtió de libros a las escuelas y bibliotecas carenciadas de Brasil durante la década del '80 y que fuera financiada por una poderosa Fundación.

³ La relación entre programas de lectura y mercado editorial es un capítulo que vale la pena investigar sobre todo en los países latinoamericanos en los que las políticas neoliberales de los '90 decidieron la suerte de empresas editoras nacionales cuyos intereses de publicación privilegiaban la calidad y el fomento a la cultura nacional.

⁴ La pedagogía y la didáctica, por su parte, se apropiaron de este aporte de la psicología conductista. Extrapolaron el concepto de "hábito" a la tarea de enseñar tal como se consignara en los currículos.

deseo. Claro que esa necesidad tan gozosa es de carácter exclusivamente intelectual y no opera a modo de repetición ni menos aún se origina en tendencias instintivas. De manera que, a mi juicio, la expresión es equivocada y valdría la pena reverla para el futuro.

El "placer" de la lectura

Cierto es que la lectura de un buen texto siempre ha sido fuente de placer para el lector, pero dado que se trata de una sensación inefable, poco comparable a otros placeres terrenales, imposible de explicar o compartir con personas cuya idea de goce aún dista bastante de aproximarse a la de un adulto lector, valdría la pena no abusar de la expresión pervirtiendo su legítimo sentido.

Es a partir de Roland Barthes y sus teorizaciones, fundamentalmente es desde el aporte explicitado en *El placer del texto* que el concepto se banaliza, empobrece y fosiliza convirtiéndolo en mero tópico, en lugar común. Su fantástica conceptualización queda reducida a mero objetivo declamado en planes y programas de lectura que dicen promocionarla: "fomentar el placer de leer y el gusto por el libro", "desarrollar el placer por la lectura" o "que lean por placer" son formulaciones huecas, simplificaciones devaluadas del riguroso y complejo pensamiento del francés.

Como dice Graciela Montes, tratando de reposicionar la idea de placer: "*creo que la insistencia en equiparar lectura y 'hábito', lectura y 'entretenimiento' y lectura y 'placer' ha terminado por distraernos de este asunto primero de la lectura como insubordinación y deseo. La lectura es codicia de*

sentido y por lo tanto 'apartamiento' del orden, distancia y rebeldía" (MONTES, 2001).⁵

Y por si no quedara claro, vaya esta otra definición de lectura que indudablemente refiere en forma irónica al placer: "*La lectura: madre de todos los vicios*".⁶

Cómo se nombran las propuestas

La "*animación a la lectura*" posee una importante tradición en España. La responsable del nombre es la profesora María Monserrat Sarto (1989), que acuñara la frase en la década del '80. Tal propuesta fue acompañada generacionalmente por la francesa Aline Antoine y presupone marcos conductistas propios de la época -así se explica el énfasis puesto en las técnicas y estrategias para obtener resultados-.

Veamos qué define por "animación" el diccionario consultado: "*concurso de gente en una fiesta, regocijo o esparcimiento*". Y al animador lo define como "*persona que tiene como profesión organizar fiestas y reuniones y mantener el interés y animación de los concurrentes*".

Felizmente con esta fórmula nos alejamos de lo tedioso del "hábito" aunque entramos en el resbaladizo terreno del jolgorio. Sinceramente no veo relación alguna entre la literatura que más he gozado -desde la mitología griega hasta Borges- y a cuya fuerza y dinamismo le debo ser una lectora adicta o viciosa según la escritora Graciela Cabal, con la fiesta y regocijo que presupone la animación.

Pero lo preocupante de la expresión analizada radica, más que en su nombre,

⁵ En Conferencia: "Mover la historia: lectura, sentido y sociedad". Simposio de Lectura. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, noviembre de 2001. Puede leerse en: <http://www.gracielamontes.com/escritos/historia.htm>

⁶ CABAL, Graciela. "El vicio impune". Ponencia leída en el Encuentro *Promoción de la lectura entre niños y jóvenes*. Universidad Nacional del Comahue, CeProPaLIJ, 1997.

en el énfasis puesto a la metodología que platea: al animador no se le pide que sea lector, sino que se le ofrecen "técnicas de animación" o de "dinamización" variadas y diversas, muchas de las cuales no tienen al libro como centro ni tampoco garantizan su lectura. Por lo que yo he podido conocer, los animadores culturales son personas bien simpáticas, algunas incluso histriónicas, que suelen hacernos pasar momentos realmente agradables. No sé cuántos de los animados por ellos luego desarrollaron el mentado hábito de la lectura.⁷

La animación, tal como la planteara la especialista española María Monserrat Sarto, es valiosa en dos aspectos que, creo, a la fecha se han perdido: el primero: ella nunca desprecia la lectura total del texto para la actividad: o lo lee completo el animador -la Persona Responsable en términos de la propuesta- o lo traen leído los participantes. El segundo: Sarto tiene muy clara la diferencia entre fomentar la lectura y hacer cosas en torno al libro.

"...Proyecciones audiovisuales, lecturas en voz alta, expresión plástica del contenido de un libro, elaboración de periódicos murales, información de novedades, guías de lecturas, talleres de biblioteca, conferencias, etc. Estos serán actos culturales en torno al libro, pero nunca una auténtica animación a la lectura. Esta requiere entrar verdaderamente en el contenido del libro" (SARTO, 1989:24).

Yo creo que en esta advertencia olvidada luego de su teorización está la res-

puesta a los escasos logros obtenidos toda vez que se intentara la animación a la lectura.

A la fecha existe una abundante bibliografía dispersa en diferentes publicaciones que, sin embargo, no suelen ser rigurosas a la hora de fundamentar la animación; más bien son instructivos para dar a conocer estrategias diferentes mediante las cuales -se supone- los chicos no rechazarían la lectura. Las propuestas de animación a la lectura, por otra parte, han contribuido a recrear el hacer bibliotecario intentando innovaciones institucionales para convertirlas en centros de interés y de atracción de lectores.⁸

Casi paralela a la propuesta analizada, surge otra formulación conocida como "promoción de la lectura" cuyos objetivos podríamos considerar similares a aquella en tanto plantean, en términos generales, acercar la lectura a quienes no la practican regularmente. Dicha proposición se desarrolla plenamente en los 90' tal como puede comprobarse al revisar programas nacionales/provinciales, temarios de congresos, jornadas y foros de especialistas, planes de estudios de formación docente, abundante bibliografía de carácter más práctico que teórico y también planificaciones y proyectos institucionales de gran número de escuelas. En la actualidad, animación y promoción conviven e incluso se mencionan indistintamente sin precisión acerca de sus alcances, propósitos o implicancias.⁹

⁷ Daniel Goldín lo expresa en estos duros términos: "...Y es que en pocas décadas pasamos de temer la llegada de la literatura al aula a una situación en la que, al menos en teoría, se le abre las puertas a través de actividades de animación, como se ha dado en llamar a un conjunto de discursos y actividades que con frecuencia son solo un tinglado más o menos circense que sustituye a la lectura" (GOLDÍN, 2002:10).

⁸ En Alcalá de Henares, España, comenzó en febrero de este año una especialización de cuatro meses dirigida a maestros, profesores, bibliotecarios y educadores en general que serán Especialistas Universitarios en Animación a la Lectura (http://www.uah.es/estud/estudios_propios/especializacion_segundo_grado/animacion_lectura.shtm).

⁹ Las cuestiones terminológicas responden más bien a la bibliografía que nutre tales acciones así como a la tradición vigente en cada región.

La promoción de la lectura, a diferencia de lo ocurrido con la animación, no tuvo paternidad única sino que aparece como una nueva modalidad, un intento de los especialistas en literatura infantil por desarrollar un espacio de encuentro entre los libros y los chicos. Ello se debe -en parte- a que las investigaciones en torno a la lectura y a la literatura para niños han transitado hasta hace muy poco por caminos opuestos, de manera que los proyectos de promoción de lectura se centran casi exclusivamente en la lectura literaria.

Con independencia del campo disciplinar que propiciara la promoción, vale la pena mencionar a quienes a través de sus trabajos contribuyeron a divulgar la propuesta. La brasileña Laura Sandroni publicó ya en 1984 *El niño y el libro. La Guía práctica de estímulo de la lectura* y lo propio hizo Esther Jacob con *¿Cómo formar lectores?, Promoción cultural y literatura infantil* (1991), libro que reúne diversas experiencias realizadas entre México y Argentina.

Pero volvamos a ocuparnos de la semántica de la expresión. Si bien en este caso el diccionario aporta una explicación más apropiada al propósito perseguido - Promover es "iniciar o adelantar una cosa procurando su logro", en nuestro caso, la lectura-, el uso cotidiano del término, entiendo, está extremadamente contaminado por la aplicación que se hace de él en el campo mercantil-publicitario. Nuestra sociedad -neoliberal y consumista- habla permanentemente de promocionar productos: vehículos, lavarropas, perfumes, pañales, todo, incluso el libro, deben promoverse adecuadamente con miras a la compra que supuestamente implicaría la adquisición inmediata de algo que se nos incita a desear. (Maravillosas estrategias de merchandising para que se compraran millones de Harry Potter que dieron como resultado la construcción de lectores/consumidores -¿o consumidores simplemente-

te?- de Harry Potter y que obligarían a su autora o al mercado editorial a seguir produciendo/ promocionando libros semejantes a efectos de mantener el nivel de sus ventas).

No sostengo que siempre la promoción de la lectura privilegie el aspecto comercial ni mucho menos. Pero sí creo que, como advirtiera Monserrat Sarto, un porcentaje importante de las actividades que se realizan con la intención de estrechar la relación texto-lector son meros actos culturales cuando no simulacros en torno al fenómeno de la lectura. De hecho, así como la "animación" está ligada a las técnicas, la "promoción" depende exclusivamente de las "actividades", actividades diversas, variadas, simples o complejas que se hacen en torno al texto, el libro o a partir de la lectura.

La actividad central suele denominarse "hora del cuento" y consiste en ambientar un espacio para escuchar la lectura o narración de un texto que generalmente desencadena nuevas actividades que terminan ocupando el mayor porcentaje de tiempo. Algunas se relacionan con la plástica (dibujar un personaje, un momento interesante de la historia...) otras con el teatro (dramatizar el cuento, representar a los personajes, construir títeres...); también abundan las que estimulan la producción escrita (cambiar el final, contar una historia semejante, usar algunas frases del texto leído para armar un nuevo cuento...). Pero pocas veces se vuelve al texto para buscar en él ese sentido que empezamos a construir durante la lectura que de él se ha hecho.

Cuando las actividades se desprenden de un proyecto institucional de cierta complejidad, además de la clásica "hora del cuento" o del "espacio de lectura", aparecen las visitas a las librerías o bibliotecas, las ferias de libros, las exposiciones, los encuentros con autores y muchas otras prácticas que giran en torno al libro.

Y así como el animador fuera la persona encargada de la animación, la promoción creó la figura del "mediador" para acercar la lectura a su público. Al mediador se le pide que seleccione el material, que proponga actividades. ¿Quién puede ser mediador?: cualquier persona que acepte acercar el libro o el cuento a los chicos o jóvenes. Los mismos "animadores", o los exigidos bibliotecarios o los propios maestros se convierten en mediadores al realizar la promoción de la lectura.¹⁰

Decía al comenzar este apartado que la promoción de la lectura cuenta con bibliografía que la legitima. Aún así opino que la misma enfatiza más el lado práctico de la promoción, el "hacer" y las posibilidades de "uso" del texto, que la mirada teórica, reflexiva en torno a lo que presupone ese hacer.¹¹ De hecho, no he podido encontrar siquiera una conceptualización rigurosa de lo que sería "promoción de la lectura" con lo cual creo detectar un excesivo activismo que caracterizaría la propuesta empobreciéndola.¹²

Y digo empobreciéndola porque ¿qué otra actividad, además de la propia actividad de lectura, se necesita para transitar por el texto? Si de lo que se trata es de leer, de hacer que los chicos lean, entonces es preciso leer, que lean ellos o que les lean sus mediadores, pero en cualquier caso la esencia de la actividad consiste en

estrechar vínculos entre texto y lector, no en hacer cosas a partir de... o de acercar los libros como objetos a los cuales generalmente se accede muy parcialmente. La lectura debiera constituir la actividad central, rectora, de cualquier proyecto o programa que declame su promoción. Fundamentalmente debe pensarse en ayudar a los neolectores a buscar y encontrar los sentidos textuales. Claro está que para leer hay que tener libros al alcance, conocerlos y apreciar su contenido, sus posibilidades... Y desde esta certidumbre se justificaría la posterior concreción de otras acciones, pero corresponde que se las considere en todos los casos como subsidiarias de la lectura.

Contar un cuento en grandes titulares a la manera de un periódico sensacionalista, puede ser una actividad novedosa pero no favorece la lectura sino la propia actividad, invitar a los chicos a que traigan elementos de ambientación reales que tengan que ver con el cuento narrado tampoco implica que se estrechan vínculos entre texto y lector. Con estas estrategias que podrían parecer ingeniosas sólo restamos del valioso tiempo que disponemos para acercar más lecturas a ese público llamado no lector.¹³

Un capítulo aparte cuando se habla de Promoción de la lectura lo constituyen los

¹⁰ En la edición del día 16 de abril del corriente año del diario *El Litoral*, Argentina, puede leerse el siguiente titular: "El plan nacional de lectura busca 'abuelas' lectoras". Su contenido expresa: "En realidad pueden participar de esta experiencia, todas las personas de la comunidad que no sólo amen leer sino que dispongan de tiempo como para compartir esta pasión con los más necesitados. Los interesados primero deberán formarse como narradores orales y lectores en voz alta, con la finalidad de difundir la lectura en instituciones públicas u organizaciones carecientes..."

¹¹ En tal sentido vale recordar lo que sostiene Beatriz Actis: "Si bien sabemos que no es posible bajar de modo automático los saberes de la teoría al campo de la práctica para enseñar literatura, tampoco podemos proponer prácticas "serias" que se construyan sin ella: es a partir de la teoría que podremos construir conceptualizaciones que irán orientando nuestro trabajo concreto en el aula..." (ACTIS, 1998:39).

¹² Valga como ejemplo el sugerente título así como el comentario de la contratapa del libro *Lectura y Escritura. Teoría y Promoción. 60 actividades* de Carolina Espinosa: "...una completísima variedad de actividades de promoción de la lectura" Editado por Novedades Educativas, Buenos Aires, 2004.

¹³ Damos cuenta de algunas actividades que hemos encontrado recorriendo la bibliografía sobre Promoción.



criterios de selección. Difícilmente encontremos bibliografía sobre promoción que, además de las consabidas actividades, no ocupe un apartado para advertir acerca de las condiciones que deben reunir los libros a "promocionar". Y esto, en principio, nos parece interesante si recordamos la expresión de Geneviève Patte cuando alertara diciendo que "seleccionar no es censurar, sino valorar". Suele ocurrir que, en lugar de atender a la calidad literaria del texto o a considerar la historia de lectura de cada lector o grupo de lectores - en el caso de la escuela-, normalmente se transita por una serie de preconceptos tomados de manera simplista de la psicología evolutiva o de la didáctica mediante los cuales se determinan las propiedades del objeto libro, la extensión de su contenido o las temáticas adecuadas suponiendo que las preocupaciones e intereses de "los chicos" son iguales. En estos libros que guían y orientan al mediador prevalece la idea que su autor tiene del niño y de la literatura adecuada a él, literatura a veces elemental, simplona o un tanto insulsa como para provocar en el lector esa "codicia de sentido" de la que tan bien nos habla Montes.

La selección tiene sentido en la medida en que se privilegie la condición estética del texto y considerando que el material con que cuenta el mediador suele ser escaso. Aún así valdría la pena presentar variedad de propuestas escriturarias, de autores, de títulos, de editoriales a partir de las cuales el niño o el joven pueda a su vez elegir libremente. Pensemos sino cuán distinta hubiera sido la historia de Robinson, Alicia y tantos otros clásicos de los cuales los chicos se apropiaron a pesar de que por aquellos días los educadores no "seleccionaban" tales lecturas. Sin embargo, hay especialistas que aconsejan:

"... no es conveniente que el niño comience a afianzar su gusto por la lectura leyendo de entrada lo que quiera, sino

que es imprescindible que el adulto mediador conforme ese universo que se le ofrece con el MEJOR material disponible en esas circunstancias para que el niño pueda elegir" (CASTRONOVO DE SENTIS, 1993: 20).

Es claro que esta posición tiene más que ver con la asimetría adulto-niño y con el propósito de control de lectura que aún pervive en los mayores que con abrir universos y mostrar las posibilidades del mundo del libro.

La formación de lectores

La necesidad de revertir el fenómeno evidenciado en las últimas generaciones respecto a su deficiente relación con la lectura ha mantenido e incrementado la vigencia de planes y programas que emplean indistintamente las expresiones a las que hiciéramos referencia. Así, en una misma propuesta el "hábito" comparte escenario con la "promoción" y la "animación" acompañando diferentes "actividades". Del mismo modo, la figura del "animador" es sustituida por la del "mediador" sin tenerse en cuenta que tras los términos subyacen paradigmas diferentes. Pareciera que en todos estos años de tanta "animación" y "promoción" no se ha podido reflexionar con el rigor o solidez epistemológica que la problemática demanda y creo es imperioso que se lo haga a la brevedad dado que en muchos casos la concreción de tales programas compromete los dineros del erario público además del futuro de nuestros países.

Las expresiones analizadas -entonces- continúan empleándose; sin embargo, en algunas propuestas recientes suelen usarse junto a una nueva formulación: *la formación de lectores*. Este nuevo enfoque pareciera llegar acompañado de una bibliografía mucho más sustentada y rigurosa teóricamente y en la cual el

accionar -circense, diría Daniel Goldín (2002)- suele quedar relegado a un plano accesorio.¹⁴ Esta preocupación -formar lectores, decimos- empieza a presidir algunos Programas de países latinoamericanos a los que vale la pena conocer.¹⁵ Aún así deseo advertir que es preciso concederle a la expresión la matriz conceptual que conlleva a fin de no naturalizar su uso. Resulta fundamental establecer los alcances semánticos del término, desarrollando, desde las teorías de la lectura, un marco teórico sólido y riguroso que contribuya a favorecer las acciones futuras respecto a la relación texto-lectura-lector.

En principio, el término "formación" está básicamente ligado a la tradición escolar, y en ese sentido me parece absolutamente necesario que la propuesta se apoye y se fortalezca desde los establecimientos educativos dado que a la fecha la escuela sigue siendo una de las instituciones más calificadas para democratizar la cultura y el saber. Por otra parte, "formación" conlleva la idea de proceso, de periodo a transitar, de transcurrir para lograr determinado desarrollo, sentidos pertinentes al recorrido temporal que todo lector necesita para reconocerse como tal.

En cuanto al vocablo "lector" -y no lectura- que aparece en este nuevo enunciado, es claro que con él ponemos el acen-

to en quien construye sentidos de lo leído y no en el acto mismo que presupone la acción de leer. Si bien la lectura implica una compleja actividad intelectual que para nada excluye a quien la ejerce, desde los enfoques analizados hasta ahora pareciera ser concebida como resultado de un funcionamiento lingüístico puro, de manera que se torna conveniente "sacar" a la lectura del texto y entenderla como el resultado de la interacción entre un texto y un lector.

En mi opinión, la "formación de lectores" surge legitimada disciplinariamente por los postulados de las teorías recepcionistas (Jauss, Iser, Eco) y de la lectura (Jitrik, Rosenblatt, Solé, Colomer, entre otros) que se han difundido en los ambientes académicos en estos últimos años. Ambas se han preocupado en reflexionar sobre los intrincados procesos que se ponen en juego en las instancias de lectura. Asimismo, estas teorizaciones obligan a replantearnos el papel del lector en su relación con el texto, así como las exigencias que presupone la lectura crítica, acabada, significativa del discurso literario.

Hoy sabemos que el lector establece con el texto una relación dialógica que implica que los sentidos que construye en su lectura son, sin duda, variados y hasta múltiples. Que el lector no permanece pasivo frente a un texto sino que, por el

¹⁴ En *La formación del lector literario* (1998) la Dra. Teresa Colomer aporta un riguroso trabajo teórico en torno al tema.

¹⁵ México, por ejemplo, ha lanzado un Programa Nacional de Educación dentro del cual propone un Programa Nacional de Lectura para el período 2001-2006. Entre sus objetivos puede leerse: "Garantizar las condiciones de uso y producción de materiales escritos en el marco de proyectos de enseñanza y aprendizaje para hacer posible la formación de lectores y escritores autónomos", "Consolidar espacios para apoyar la formación e interacción de los diversos mediadores del libro..." Y sus líneas estratégicas están básicamente orientadas a revisar las prácticas del aula respecto a la lectura y su enseñanza, a "diversificar las experiencias lectoras de los maestros" con miras a ayudarlos a constituirse en lectores autónomos, a favorecer el desarrollo del docente como lector y formador de lectores. Más ambicioso aún es el Plan Nacional de Lectura venezolano pensado para implementar entre el 2002 y el 2012. El mismo sostiene: "Desarrollar la capacidad lectora y ampliar la experiencia de la lectura y la escritura en la sociedad venezolana constituyen un objetivo del Estado Venezolano".

contrario, es él quien lo completa -lo actualiza- a partir de la exigente actividad que el acto le demanda. En realidad, el circuito de la comunicación, y de la comunicación literaria, sobre todo, se cierra con el lector.

"La lectura, por definición, es rebelde y vagabunda -sostiene Chartier- y es el lector quien desarrolla astucias para leer entre líneas y subvertir las imposiciones" (ALMADA y otros, 2000:78).

A partir de lo esbozado, entonces, proyectar la "formación de lectores" implicará necesariamente repensar los supuestos epistemológicos de las concepciones de lector, lectura y texto ausentes muchas veces en lo actuado hasta la fecha.

La formación de lectores y la escuela

Anteriormente he advertido acerca de la relación entre formación y escuela. Abundaré algo más al respecto.

Es cierto que en la formación de las jóvenes generaciones también le caben mayores o menores márgenes de responsabilidad a otras instituciones; pero aquí tratamos del lector y de la necesidad de prepararlo para ejercer actos de interpretación significativos que le permitan comprender el mundo.

Esos saberes y competencias deben estar garantizados por la escuela. Es ella quien alfabetiza y, por lo tanto, la responsable legítima de enseñar a leer, lo cual - se ha dicho- es mucho más que decodificar.¹⁶

En realidad, la idea de formar lectores desde el aula, aunque no expresada en estos términos, no es novedosa. Rosenblatt, por ejemplo, ya la proponía en la década del '40:

"...el proceso de enseñanza (...) consiste en ayudar al alumno a desarrollar el hábito de reflexionar sobre sus transacciones primarias con los libros (...) el maestro procura crear una situación en la cual el estudiante cobre conciencia de posibles interpretaciones y respuestas alternativas y pueda examinar más a fondo tanto su propia reacción como el texto mismo" (ROSENBLATT, 2002:63).

Si bien esta postura responde a la teoría transaccional vale la pena considerarla ya que no contradice las postulaciones posteriores y recupera el papel del docente como protagonista de la enseñanza.

Claro que para que el maestro pueda desarrollar exitosamente la tarea encomendada, esto es: formar al lector, *"debe estar seguro de su saber y ser consciente de su función. No puede negar la asimetría de la relación pedagógica ya que él conduce tal relación y no quiere/no puede renunciar a ello, pero se enfrenta al conocimiento con actitud de libertad y confianza en su saber y en el diálogo"* (ALMADA y otros, 2000:37). Pero tal docente, por sobre todo, deberá ser lector ya que esto le permitirá tener un recorrido generoso del universo literario.¹⁷

Y es aquí donde volvemos a la raíz del problema y al origen de tantos programas de animación y promoción como hemos analiza-

¹⁶ Como sabemos, la alfabetización ha debido ser redefinida a partir de las nuevas exigencias del mundo contemporáneo.

¹⁷ La misma exigencia fue formulada por Rosenblatt, aunque en otros términos: *"Al menos que el maestro mismo valore la experiencia literaria, será inútil la revisión de sus metas o sus métodos"* (ROSENBLATT, 2002:91).

do. La necesidad de acercar la lectura o la literatura a los chicos no surge sólo a partir de cómo nos jugara en contra la TV o la computadora -reiteradamente señaladas como las responsables de la pérdida del trillado "hábito de la lectura"- sino a partir de los tiempos en que la escuela empieza a correrse de su función de enseñar y la lectura deja de ocupar el espacio central que supo tener.¹⁸ Es que, como dice Beatriz Sarlo, padecemos de una "pedagogía simetrizante (...) en la que maestro y alumno aprenden en forma equivalente. Esto carcomió la posibilidad de un lugar autorizado de enunciación, convenció a los maestros de que no tenían que enseñar sino que tenían que crear la condición donde se intercambiaran los saberes y esto es insuficiente" (SARLO, 1996).¹⁹

Para llevar adelante cualquier propuesta que apueste a la "formación de lectores" será preciso, imperioso, devolverle al docente el lugar del saber, de la confianza, del conocimiento. El estado deberá formarlo previamente como lector para allanar el camino de su práctica. Es en él donde los próximos programas deberían concentrar su energía. Será el camino más corto para poder garantizar una mejor relación entre los chicos y la lectura.

Afortunadamente esta certeza puedo compartirla con otros colegas investigadores que opinan en el mismo sentido. Por ejemplo, la colombiana Gloria Rincón se ha preguntado "... ¿cómo, sin contar con las competencias y desempeños de los

maestros como lectores y productores de textos, se propone que formen a sus alumnos en esta dirección?" (RINCÓN, 1999:102).

Y desde una preocupación semejante el Dr. Gustavo Bombini se refiere al maestro lector: "ese docente que experimentó ese vértigo en la relación con la construcción de sentido, esa indefinición, esa perplejidad (...) va a ser un buen mediador de perplejidades o un constructor de escenas en las cuales la perplejidad sea parte de la estética de la situación didáctica" (BOMBINI, 2000:41).

Los planes futuros de formación de lectores, entonces, deberán apuntar a fortalecer las experiencias de lectura, fundamentalmente literarias, de los maestros como privilegiados mediadores entre los chicos y los libros. Porque al igual que Goldín sostengo:

"La literatura en la escuela no es un lujo, no es tampoco una cuestión superestructural. Es un requerimiento fundamental para hacer de la educación una herramienta esencial en la construcción de una sociedad democrática" (Goldín en ROSENBLATT, 2002:11).

Es prioritario que nuestros países emergentes (eufemismo utilizado desde la soberbia de ese Norte que se empeña en regir nuestros destinos) apuesten a garantizar a los jóvenes un adecuado capital simbólico que les permita alzarse y despegar por so-

¹⁸ La investigación realizada por Graciela Bialet acerca de las palabras que empleaban los currículum para referir disciplinariamente a la lectura da cuenta de que en 1913 las prescripciones del Consejo Nacional de Educación de mi país referían a "Programa de Lectura", y tanto la materia como la evaluación de los boletines de calificaciones se denominaban "Lectura". A partir de los '70 la disciplina pasa a llamarse "Lengua" y se evalúa como "expresión" oral. "Como es de suponer", sostiene Bialet, "esta confusión" (refiere a lo que entienden los docentes por expresión oral) "no es gratuita sino un emergente de un deficiente andamiaje curricular para el tratamiento de la lectura como tema de enseñanza aprendizaje" (BIALET, 2000:28-33).

¹⁹ SARLO, Beatriz. Ponencia en el Seminario sobre Políticas de Formación Docente, Flacso, Buenos Aires, junio 1996. Citada por ACTIS, 1998:31.

bre esa empalizada de pobreza intelectual que estos años, más que nunca, se les impuso. La escolaridad básica universal fue una de las mayores conquistas de la modernidad, pero sus propósitos han sido bastardeados. Hoy la misma *"no asegura la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer"* ha dicho Emilia Ferreiro.²⁰ "No ha producido lectores en sentido pleno" sino meros "iletrados", los que, sumados a ese otro alto porcentaje de analfabetos en distinto grado que aún mantenemos en latinoamérica, ofrecen un alarmante panorama para el futuro.

Formar lectores a mi juicio consiste en erradicar ese "iletrismo"²¹ execrable también observado por los países centrales que están revisando aceleradamente planes de estudio e intentando recapacitar a sus agentes educativos. Formar lectores que reprecipiten a nuestra vapuleada escuela pública, gratuita y obligatoria. La escuela pública que fuera la gran utopía del siglo XIX y que acompañó el proceso de constitución de los estados nacionales, la que posibilitó se franquearan los límites de habitantes a ciudadanos, la única garantía que nos queda para democratizar los saberes y la cultura. Por eso, como asegura Rosenblatt *"Los ciudadanos de una democracia requieren la capacidad de leer en todas las formas: literarias y no literarias"* (ROSENBLATT, 2002:18).

La formación de lectores reclama decisiones políticas, no meros planteos

educativos. Será el Estado quien deba, cuanto antes, legitimarla garantizando contundentes programas que la contemplen como un bien social necesario. Programas serios, sostenidos, evaluados y recreados en el tiempo, no gestos mediáticos y costosos que no modifican en absoluto la relación entre el lector el texto y la lectura.²² Programas que incluyan al docente, que le permitan afianzarse en el lugar del saber para poder *enseñar y enseñar a leer*; programas que le devuelvan la valoración social que necesita para cumplir adecuadamente con su tarea.

Y para cerrar estas reflexiones en torno a la lectura, nada mejor que recurrir a la voz autorizada de quien ha dedicado su vida a la investigación de la misma:

"La democracia, esa forma de gobierno a la cual todos apostamos, demanda, requiere, exige individuos alfabetizados. El ejercicio pleno de la democracia es incompatible con el analfabetismo de los ciudadanos. La democracia plena es imposible sin niveles de alfabetización por encima del mínimo de deletreo y firma. No es posible seguir apostando a la democracia sin hacer los esfuerzos necesarios para aumentar el número de lectores (lectores plenos, no descifradores)" (FERREIRO, 2000:10).

Original recibido: 27 - 07 - 2004

Original aceptado: 28 - 09 - 2004

²⁰ FERREIRO, Emilia. "Leer y escribir en un mundo cambiante". Tomado de Publicación *"Volver a leer"*, Programa de Promoción de la Lectura, Ministerio de la Provincia de Córdoba, 2000.

²¹ Sobre "iletrismo" véase CHARTIER; HÉBRARD, 2002.

²² En Argentina, por ejemplo, El Ministerio de Educación presentó a mediados del 2003 un PROGRAMA FEDERAL DE LECTURA que contiene cuatro subprogramas denominados *Cuando lees, ganás siempre; Cuando lees, te sentís mejor; Cuando lees, llegás más lejos; Cuando lees, la pasás mejor*. Todos consisten centralmente en la distribución de literatura en diferentes lugares: canchas de fútbol, balnearios, colectivos...y tienen como objetivo incentivar la lectura. La propuesta, desde el punto de vista publicitario, es excelente, pero resulta absolutamente insuficiente para modificar las conductas de la población. ¿Será que nuestros gobernantes desconocen los resultados de tantas investigaciones pagadas desde el estado que ellos mismos administran? ¿No sería más "rentable" que esos millones de libros llegaran a las escuelas públicas en las que, al menos, se podría garantizar su lectura? La respuesta, creo, roza el sentido común y me exime de comentarios.

Bibliografía

ACTIS, Beatriz. *Literatura y escuela*. Homo Sapiens, Rosario, 1998.

ALMADA, María; DUARTE, María; ETCHEMAITE, Fabiola; SEPPIA, Ofelia. "La escuela en la construcción del lector de literatura". *Informe final Investigación*, Universidad Nacional del Comahue, 2000.

ALMADA, María. "Investigación y formación de lectores". Ponencia presentada en el 7^{mo} Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. Buenos Aires, mayo de 2004.

ALMADA, María. "¿De qué hablamos cuando decimos 'Promoción de la Lectura'?" Módulo IV, Proyecto de Extensión Promoción de la lectura entre niños y jóvenes. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue, 1997.

ARROYO Liliana y otros. *El hábito lector. Goce estético y comprensión del mundo*. Edición Novedades Educativas, Buenos Aires, 2002.

BOMBINI, Gustavo. "Claves acerca de la enseñanza de la literatura" en *Revista Novedades Educativas*, Nº 119. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico SRL, Buenos Aires, 2000.

BIALET, Graciela. "La lectura y los programas escolares, más que un tema curricular". En *Publicación Volver a leer*. Programa de Promoción de la Lectura, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2000.

CABAL, Graciela. "El vicio impune". Ponencia leída en el Encuentro *Promoción de la lectura entre niños y jóvenes*, Universidad Nacional del Comahue, CeProPaLIJ, 1997.

CASTRONOVO DE SENTIS, Adela. *Promoción de la lectura: desde la librería hacia nuevos lectores*. Colihue, Buenos Aires, 1993.

CHARTIER, Anne Marie; HÉBRARD, Jean. *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Gedisa, Barcelona, 2002.

CHARTIER, Roger. *El orden de los libros*. Gedisa, Barcelona, 1994.

COLOMER, Teresa. *La formación del lector literario*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, 2001.

FERREIRO, Emilia. "Leer y escribir en un mundo cambiante". Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 25 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV, México. En *Publicación Volver a leer*. Programa de Promoción de la Lectura, Ministerio de la provincia de Córdoba, 2000.

GALABURRI, María Laura (coord.). *Proyecto de Enseñanza para la formación de lectores y escritores*. Edición Novedades Educativas, Buenos Aires, 2003.

GOLDÍN, Daniel. "Liminal". En ROSENBLATT, Louise. *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica, México, 2002.

JACOB, Ester. *¿Cómo formar lectores?* Troquel, Buenos Aires, 1991.

MONTES, Graciela, "Lectura, sentido y sociedad". Conferencia leída en *Simposio de Lectura* organizado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, 2001.

PASUT, Marta. *Viviendo la literatura. En busca del lector perdido*. Aique, Buenos Aires, 1993.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa Calpe, Madrid, 1978.

RINCÓN, Gloria. "Cambiando el modelo dominante para formar lectores y productores de textos en la cualificación de docentes en ejercicio: una experiencia". En *La Formación de docentes, Memorias del 4º congreso colombiano y 5º colombiano de lectura y escritura*. Fundalectura, Colombia, 1999.

ROSENBLATT, Louise. *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica, México, 2002.

SARLO, Beatriz. *Ponencia en el Seminario sobre Políticas de Formación Docente*. Flacso, Buenos Aires, junio de 1996.

SARTO, María Monserrat. *La animación a la lectura para hacer al niño lector*. Ediciones SM, 6ª Edición, Madrid, 1989.

VENEGAS, María Clemencia; MUÑOZ, Margarita; BERNAL, Luis Darío. *Promoción de la lectura*. Aique, Buenos Aires, 1994.

ZAFÓN, Carlos Ruiz. *La sombra del viento*. Planeta, Barcelona, 2003.

Bibliografía Digital

Universidad de Alcalá [en línea]. Disponible en: http://www.uah.es/estud/estudios_propios/especializacion_segundo_grado/animacionlectura.shtm

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. República Argentina [en línea]. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/index1.html>

Correo Bibliotecario. Boletín informativo de la Subdirección general de Coordinación bibliotecaria [en línea]. Disponible en: http://www.bcl.jcyl.es/correo/plantilla_seccion.php?id_articulo=338&id_seccion=4&RsCorreoNum=53

CONACULTA. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes [en línea]. Disponible en: <http://www.conaculta.gob.mx/discursos/discursos.html>

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. República Bolivariana de Venezuela [en línea]. Disponible en: <http://www.cenal.gov.ve/static/documentos/promolectura/pnl.htm>

Graciela Montes [en línea]. Disponible en: <http://www.gracielamontes.com/escritos/historia.htm>