

El docente: el desafío de construir/se en sujeto lector

JUANA FERREYRO
CLARA INÉS STRAMIELLO
Universidad Católica Argentina

El docente y la lectura

El saber leer, tal como se define en los organismos internacionales, es una competencia universal, basada en un derecho que debe garantizarse, y una necesidad básica a satisfacer. Sin embargo, la sociedad contemporánea parece afectada por la poca práctica de la lectura y, tal vez, no exista un consenso unánime en cuanto al valor de la lectura, en sus variadas manifestaciones, para la formación personal y social. De modo tal que parece constatar un déficit de lectura que afecta a los individuos en sus desempeños. Posiblemente, esto debe ser comprendido de modo más cabal como consecuencia de una concepción imperante sobre la lectura que se caracteriza por ser restringida, dado que no incorpora diversas maneras y razones para leer. Por lo tanto resulta necesario, por una parte, ampliar el concepto de lectura y apreciar sus valores implícitos: estéticos, científicos, culturales, sociales, recreativos, informativos, etc. Por otra, considerar decididamente que constituirse en lector no es algo espontáneo como resultante del desarrollo humano y social, sino una construcción ligada, en gran medida, a las oportunidades, situaciones y experiencias por las que se atraviesa.

La institución escolar y los docentes, en particular, han sido considerados siempre como los principales agentes para la formación de lectores y para la promoción de experiencias lectoras. Es así que consideramos sustantivo iniciar una reflexión sobre el docente como sujeto lector, sobre sus prácticas de lectura y la significación y valor que le otorga. La intención es establecer cuáles son las limitaciones que se sostienen en la concepción de la lectura, considerar posibilidades, responsabilidades y retos, tanto sociales como personales, en la construcción de docentes lectores.

En este análisis, los índices que arroja el estudio llevado adelante por Emilio Tenti Fanfani (2005) constituyen un disparador para las consideraciones planteadas. Dicho estudio comparado alude a las preferencias de lectura de los docentes en algunos países de América Latina. Se analizan tres prácticas asociadas con la lectura:

- a) La compra de libros, exceptuando los textos de estudio, en porcentajes se expresa de la siguiente manera: *habitualmente* en Argentina compran un 32,8%, Brasil 22,4%, Perú 24,2% y Uruguay 33,1%; *ocasionalmente* en Argentina 46,1%, Brasil 57%, Perú 50,7% y Uruguay 50,3%. Estos datos ponen de manifiesto que la compra de libros no es algo que ocurre habi-

Revista Iberoamericana de Educación
ISSN: 1681-5653
n.º 45/4 – 10 de marzo de 2008
EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



tualmente, en particular en Argentina 7 de cada 10 docentes no compran libros *habitualmente* y solo 4 de 10 lo hacen *ocasionalmente*.

- b) Entre quienes compran de manera habitual, el estudio se focaliza en la frecuencia con que leen libros de literatura de ficción: *habitualmente* en Argentina el 16,9%, Brasil 11,3%, Perú 10%, Uruguay 14,6%; resultan significativos los porcentajes arrojados en la categoría *alguna vez en el pasado / nunca*: Argentina 47,9%, Brasil 47,8%, Perú 58,7% y Uruguay 54%. Estos datos muestran que la mitad o más de los docentes de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay nunca leen literatura de ficción.
- c) Completa esta descripción una tercera práctica asociada con la lectura, la concurrencia a bibliotecas: *habitualmente* Argentina 28,7%, Brasil 32,6%, Perú 26,1% y Uruguay 28%; estos datos ponen de manifiesto que, por lo general, menos de un tercio de los docentes utiliza los servicios de una biblioteca.

Consecuentemente, el estudio pone en evidencia que las experiencias de lectura de los docentes son limitadas, no suelen comprar libros, escasamente aprovechan las bibliotecas y mayoritariamente nunca leen literatura de ficción. El nivel socioeconómico del sector y la ausencia de infraestructura adecuada, seguramente, constituyen dificultades objetivas para la práctica de la lectura. Sin embargo, consideramos que el problema nodal se sitúa más en la necesidad y posibilidad de construir/se como docente lector.

El consumo de bienes culturales y las prácticas de lectura habituales de una sociedad se relacionan generalmente con el nivel cultural y educativo de la misma. La ausencia de variadas razones y motivaciones para leer y la presencia de sujetos que manifiestan una débil tendencia hacia la lectura constituyen síntomas de un déficit cultural y educativo. Indudablemente, en esta situación se reconocen aspectos o factores que pueden ser comprendidos histórica y coyunturalmente. Cuestiones estas que exceden el desarrollo del presente artículo pero que no pueden dejar de señalarse.

Los estudios constatan que los géneros literarios preferidos por los docentes tanto en Argentina como en Brasil y Perú se refieren estrictamente al profesional (pedagogía y educación) y que las lecturas realizadas se relacionan con el contenido de su trabajo. Los docentes más jóvenes son, en general, quienes mayoritariamente prefieren el género profesional, posiblemente orientados por la intención de encontrar soluciones a los problemas profesionales que deben enfrentar en su trabajo. De esta manera no advierten que resolver estas cuestiones depende, en gran medida, de una amalgama de conocimientos, imágenes y comprensiones que deben ir estructurándose desde su formación profesional y a través de la experiencia. Los problemas que trata un profesional docente no pueden resolverse exclusivamente a partir de los conocimientos cristalizados en los libros, sino que requieren de una actitud reflexiva sobre la teoría y sobre la práctica. Reflexión que se nutrirá esencialmente de su formación cultural en ciencias humanas.

Se pone en evidencia en la elección de los géneros de lectura que el criterio de utilidad prima por sobre el del goce estético. La lectura, de este modo, adquiere solo valor instrumental y funcional académico, desplazando cualquier otra función de la misma. Podría enmarcarse esta situación en la formación intelectual y personal que ha tenido preponderancia en los últimos tiempos, la cual se ha transformado, en gran medida, en la preparación para un mercado laboral competitivo, en una carrera por los resultados escolares, donde aprender para saber y saborear no es valorado.

Llevar a cabo experiencias lectoras de las características descritas, restringidas solo al ámbito de lo laboral, limita la potencial riqueza del encuentro de los docentes con los textos y caracteriza a un tipo de lector, un modo de leer, que expresa un vínculo con lo escrito reducido a determinados materiales, a cumplir acotadas funciones, mueve solo a limitados intereses, liga el leer solo al trabajo o estudio, alejándose de la relación lectura-gozo. Como ya se expresó, la lectura adquiere, de este modo, un valor meramente instrumental. Situación que agrava la tarea misma de los docentes en tanto que son uno de los mediadores importantes de la formación de futuros lectores.

El escenario resulta paradójico, dado que en la actualidad se han diversificado casi al infinito los materiales de lectura y los temas que se tratan, se puede leer de todo y para todos los gustos, cada uno puede elegir sus lecturas y disfrutarlas. Estas posibilidades del presente nos permiten ampliar el sentido de la lectura, pero poco significarían si no se seleccionan lecturas variadas y modos de leer que se caractericen por generar una actividad interior que, en cierto modo, transforme al lector.

La lectura es no solo un estímulo para la inteligencia, la sensibilidad y la imaginación, sino que las promueve simultáneamente y además es un espacio de reflexión ante la multiplicidad vertiginosa de la información. Ejercitar la posibilidad de alejamiento del texto escrito que tiene un lector, le permite alcanzar perspectiva, desarrollar una actitud reflexiva y crítica, meditar y conectar lo que lee con otras ideas. La lectura, así entendida, es una práctica que refleja un modo de adquirir y de relacionarse con la experiencia de los otros, permite entender mejor la naturaleza humana en general, ampliando la comprensión que se obtendría si solo se considerara el espacio vital de cada uno. También da oportunidades para conciliar los valores de la universalidad y de la individualidad de las personas, favorece la apertura y el conocimiento del otro. Como acto de comunicación leer es nodalmente construir vínculos en la mente del lector, vínculos que le permiten construir sentidos e integrar lo nuevo en un conjunto que le otorga significado. Al mismo tiempo, leer de este modo, facilita que el mundo subjetivo personal se matice con otras subjetividades, con otros mundos distantes y, simultáneamente, posibilita diferenciarnos y distinguirnos de ellos.

La construcción del docente lector

La conformación de un sujeto lector está en estrecha relación con la articulación de dos dimensiones en las formas de practicar la lectura. Por un lado los fines por los que se lee, por otro, los ámbitos y tiempos en los que se lee o se puede leer. En cuanto a las finalidades podríamos considerar las siguientes: recreativa, informativa, de conocimiento de la realidad, de indagación de información, de estudio en general, de aprendizaje académico. Respecto a la dimensión espacio temporal: en el trabajo, en el hogar, en la biblioteca, durante el viaje, en pequeños espacios a lo largo del día, en el fin de semana, en las vacaciones.

Formar un docente lector implica ampliar los fines lectores y el ámbito espacio temporal de las prácticas lectoras tal como se ha descrito. Esta tarea no es solo una responsabilidad personal, sino también una cuestión de la sociedad en su conjunto y como tal debe formar parte de las agendas de política pública, no como una ejecución burocrática o mecánica sino sobre el supuesto de valores compartidos y acciones concertadas. Un modelo que pretenda dar respuesta a la formación de docentes lectores no es independiente del modelo educativo al que se aspira y exige un dispositivo tan complejo como complejo es el propósito. Suele ser fácil formular grandes declaraciones genéricas que suscitan acuerdos casi inmediatos, que no tardan en desvanecerse ante el requerimiento de formulaciones concretas o específicas. El fomento de la

cultura, apoyada en la lectura, para que se convierta en una realidad y existan posibilidades de acceder a lo escrito demanda, también, instituciones educativas comprometidas con este propósito. En síntesis, constituir a la lectura como un hábito cultural, que se encuentre presente en la jerarquía de valores, en las prácticas sociales y en la vida de los docentes, es decir, construir/se como sujeto lector dependerá: de las políticas públicas, de la institución educativa (como ámbito laboral del docente) y de la valoración personal del docente hacia la lectura.

La importancia de las políticas públicas de lectura

Diversas investigaciones ponen de manifiesto que en las últimas décadas se han producido avances importantes en el campo de las acciones públicas a favor de la lectura en el ámbito Iberoamericano¹: creación de asociaciones profesionales, creación de salas infantiles de lectura en las bibliotecas, promoción de la formación profesional de bibliotecarios, preocupación por la necesidad de implementar políticas nacionales de lectura a modo de garantizar coherencia y continuidad de las acciones. Sin embargo, estos cambios no han sido suficientes en relación a las expectativas, y las mismas investigaciones confirman la percepción de que existe una distancia considerable entre los propósitos y sus realizaciones.

En relación a los docentes, la mayoría de las acciones implementadas los consideran como mediadores o promotores de procesos lectores y no tienen la intencionalidad explícita de formar docentes lectores. Las políticas implementadas han puesto el acento en capacitar a los mediadores, y son escasas aquellas experiencias que consideran a los educadores como destinatarios privilegiados de estas acciones. Tal vez, esta sea una de las tantas razones de porqué se percibe una distancia significativa entre las intenciones y los logros. Algunas experiencias observadas en la Argentina ilustran la situación, ya que muestran elaboración de material en el cual el docente es solo considerado como mediador, tal es el caso del *Cuadernillo del mediador de lectura* elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación en el marco del Plan Nacional de Lectura 2001. Otras experiencias más recientes expresan de manera incipiente la preocupación por el docente como sujeto lector, como por ejemplo los talleres organizados en el marco del Plan Provincial de Lectura de Río Negro y del Plan Provincial de Lectura de Santa Fe ("Docentes lectores y escritores como formadores de alumnos lectores y escritores") en el año 2007.

Es indudable que, en la actualidad, el tema de la lectura forma parte de las agendas públicas nacionales e internacionales. Se propone la inclusión de programas de promoción de la lectura en los docentes. Es decir, formas de acción organizada, no restringidas a un conjunto de acciones estatales, sino reconociendo el papel clave que tienen las instituciones no gubernamentales, fundaciones, bibliotecas, etc, a nivel nacional, regional e internacional.

Avanzar en el diseño y puesta en marcha de un programa de lectura para docentes supone promoverlo con la participación de distintos actores públicos y privados, con un fuerte protagonismo de los mismos docentes, de modo de superar una perspectiva marcadamente normativa y despertar el interés público. El estado debe asumir un decidido liderazgo en la política pública de lectura para docentes, reconociendo que tanto en su formulación como en su gestión no es responsable exclusivo.

¹ La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) coordina junto con el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) el Plan Iberoamericano de Lectura ILIMITA, cuya finalidad es promover una acción decidida a favor de la lectura y la escritura en todos los ámbitos. Uno de los programas implementados fue "Latinoamérica lee" mediante el cual se distribuyeron a alumnos y profesores textos literarios a los países de la región.

Algunos aspectos generales a considerar en un programa de lectura para docentes podrían ser: garantizar el acceso del conjunto de los docentes a la cultura escrita, libros y materiales de lectura variados; consecuentemente, crear o actualizar las bibliotecas y otros espacios de lectura en las instituciones educativas; crear, fortalecer y cualificar programas de formación inicial y continua para docentes como lectores. Es decir, crear experiencias significativas de lectura que promuevan el acceso a distintos materiales de calidad, en diferentes géneros y formatos; fomentar las iniciativas de estímulo a la lectura a través de premios y becas; originar investigación y reflexión acerca del impacto de las prácticas lectoras en la formación docente; estimular la existencia de referentes institucionales en la promoción de la lectura; sistematizar y dar a conocer experiencias exitosas atendiendo a los contextos y circunstancias; establecer los mecanismos necesarios para incluir a los distintos medios de comunicación en los programas de lectura para docentes, considerando la potencialidad que tiene la escucha de buenos lectores. Por último, sería conveniente que estas propuestas se sustenten en estudios y diagnósticos sobre los intereses y necesidades lectoras de los docentes, según los diversos contextos socioculturales: más allá de la problemática general, localizar las dificultades y proyectar hipótesis reales de solución. Pensar en políticas públicas a favor de la lectura implica no desconocer la libertad de las personas para elegir el tipo y modalidades de lectura acordes a sus intereses.

El rol activo de las instituciones educativas

Para que una política pública de lectura alcance su cometido no puede relegar a las instituciones educativas a un rol pasivo, como receptoras de las decisiones políticas o como simples ejecutoras de las mismas. La relación entre políticas e instituciones es de influencia recíproca. Si la lectura, tal como se ha planteado, puede resultar un aporte sustantivo para el desarrollo profesional de los docentes, entonces las instituciones educativas deben asumir un rol central, ya que la tarea va más allá de la acción aislada y de la responsabilidad individual de cada profesional, aunque sin ella sería inviable. Es decir, las escuelas, como ámbitos laborales, se convierten en un espacio que ofrece las oportunidades necesarias (estímulos variados, espacios-tiempos adecuados, recursos, etc) de modo que colaboren con la mejora de las habilidades, actitudes, comprensiones y actuaciones de los profesionales.

Es preciso que en las escuelas se discuta sobre: la necesidad de que los adultos profesionales lean, qué sería interesante leer, los distintos modos de leer, cómo pueden reestructurarse los espacios escolares y particularmente el de las bibliotecas, cómo organizar tiempos de lectura en la escuela, en el aula. Las instituciones educativas que asumen la responsabilidad de promover la lectura, también entre los adultos que trabajan en ella (directivos, administradores, docentes, personal de apoyo, auxiliar, otros), han comprendido que los procesos de desarrollo personal, profesional, individual y colectivo se integran y articulan con el desarrollo organizativo e institucional de la escuela, con el desarrollo curricular, con la posibilidad de encontrar mejores respuestas para la tarea cotidiana. Tales instituciones afirman un valor del saber que no se reduce a lo utilitario sino que lo incorpora y lo trasciende. La cuestión consiste en que toda la institución y, particularmente los docentes, se interesen por el tema, es decir, construir/se como lectores, procurando un entorno rico en el que sea posible abordar de manera constructiva todo lo que les parezca interesante en este sentido, generando un abanico de posibilidades para leer.

Algunos aspectos generales a considerar por la escuela en la promoción de docentes lectores serían: reconocer que la lectura puede encerrar otras actividades culturales; desplegar las diversas funciones de la lectura; flexibilizar los espacios y los tiempos dedicados a la lectura; aprovechar la riqueza y diversidad de

la información en sus variados soportes; convenir que la lectura puede iniciarse en la escuela o continuarse en ella, pero que lo que se pretende es despertar el deseo de leer. Es decir, fomentar las prácticas de lectura compartida; promover la divulgación y comentario de libros y otros materiales de lectura; organizar campañas institucionales de lectura en las que los docentes se involucren como sujetos lectores; trabajar conjuntamente con otras instituciones; generar tiempos y espacios en los que estudiantes y docentes se asuman como lectores.

Seguramente aparecerán quienes planteen que esto constituye un deseo inviable, ya sea por los muchos trabajos por los que circulan los docentes, porque los alumnos reclaman una atención exclusiva, porque que no hay tiempo ni lugar, porque las demandas son de variada índole y a veces excesivas. Sin embargo, si se reconoce el valor que tiene la lectura para el desarrollo personal y social, para la apropiación y distribución del conocimiento, para el ejercicio de la ciudadanía, entonces la institución educativa y los docentes deben superar el corsé que impone la coyuntura, forzando tiempos y espacios, recreando posibilidades y apreciando el entusiasmo que despierta la consecución de un fin valioso. Lejos de caer en un optimismo ingenuo, es necesario ser concientes de que el fracaso es una clara posibilidad en toda tentativa educativa, lo cual no significa renunciar a las posibilidades de éxito.

A modo de conclusión

En el desarrollo de este artículo analizamos la situación lectora de los docentes, enmarcándola en una crisis cultural y educativa más amplia. La débil tendencia hacia la lectura que manifiestan los docentes tiene como característica nodal una concepción restringida de la misma, que limita la potencialidad de la lectura en el desarrollo personal y profesional. Por lo tanto, se ha planteado que el desafío consiste en construir un docente lector desde otra perspectiva, más amplia, considerando dos dimensiones: la variedad y multiplicidad de fines por los cuales se lee, así como los ámbitos y tiempos de lectura.

Para la construcción de un docente lector señalamos dos planos de intervención, que al mismo tiempo se implican y complementan. Por un lado, la necesidad de políticas públicas orientadas decididamente a la creación de programas de lectura para docentes que sean realmente viables (donde se articulen las decisiones, se garanticen la infraestructura y el financiamiento), y por otro, el claro protagonismo de las instituciones educativas que ofrezcan motivaciones, estímulos y la libertad necesaria para construir/se como docente lector.

El suscitar la valoración personal del docente hacia la lectura se convierte en el aspecto clave de un proceso de gestión de la misma. Tanto las políticas públicas como el rol asignado a las instituciones educativas no persiguen como único fin encargarse de proveer material y espacios de lectura, sino también, y fundamentalmente, despertar el querer leer. Esto implica tanto recuperar buenas experiencias previas, como identificar quiebres en la relación con las prácticas lectoras, generando una mirada lúcida en el propio docente sobre su vínculo con la lectura. Esto le permitirá comprender y comprenderse mejor y así asumir, profundizar o revertir la propia experiencia lectora.

Los variados planes y programas de lectura y la escuela han tenido, preponderantemente, como sujeto destinatario de sus acciones a los alumnos/estudiantes; lo que aquí se propone no supone el desplazamiento de esta centralidad sino extender su acción. Todo cambio profundo, en este sentido, debe ser

considerado como proceso de aprendizaje protagonizado por el docente en el que se implica personal y profesionalmente.

Esta propuesta considera que el querer leer, como dimensión valorativa y afectiva hacia la lectura, no es independiente de saber leer y de tener qué y dónde leer. Pero no es en la cantidad de los libros leídos o en las horas destinadas a la lectura donde se define la bondad de la propuesta, sino en cómo y cuánto es posible que se transforme el sujeto gracias a sus lecturas y, por añadidura, esto incida en las apreciaciones y decisiones de sus prácticas educativas.

Bibliografía

- GIARDINELLI, Mempo (2006): *Volver a leer. Propuesta para ser una nación de lectores*. Buenos Aires: Edhasa.
- PEÑA, Luis B., y CORTÉS, Pedro L. (2004): "Las políticas públicas de lectura. Una visión desde sus actores", en: <www.cerlalc.org/ilimita/secciones/servicio_info/doc/conferencia1.pdf>. [Consulta: nov. 2007].
- REVESZ, Bruno (2004): "Qué significa pensar la lectura como un asunto de política pública", en: <www.cerlalc.org/ilimita/secciones/servicio_info/doc/conferencia2.pdf>. [Consulta: nov. 2007].
- SACRISTÁN, José Gimeno (2005): *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- TENTI FANFANI, Emilio (2005): *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- UNESCO (1990): *Declaración mundial sobre educación para todos*. Jontiem.
- (2000): *Foro mundial sobre educación*. Dákar.