

Graciela Bialet

Memorias en el andén: dos décadas trajinando. ¿Por qué no leemos? Varios mitos y algunas reflexiones

Con el retorno de la democracia reapareció en la Argentina la preocupación en torno a qué había pasado con los libros, la lectura, la literatura infantil y juvenil (LIJ).

En los años 1970-1980, como educadora, mi lugar de insilio y resistencia fue el aula de primer grado, donde aprendí a leer a Piaget, Luria y Vigotsky (del ruso traducía “en vivo” para nosotros Ducho Saal, porque no solo estaban prohibidos, sino que ni siquiera se conseguían en castellano). Con mi compañera Mirella Canu, nos dimos cuenta de que era imposible enseñar y aprender a leer y escribir diciendo estupideces como “la osa amasa sesos en su mesa: ¿usa la sal?”, entonces elaboramos nuestros propios recorridos y los volcamos en los libros de lectura Pasito a paso[1] y en modestos ensayos. [2]

Ya en 1985, me reincorporé a la Universidad Nacional de Córdoba para terminar mi carrera de Comunicación interrumpida por resoluciones expulsivas durante la dictadura. En esa época, un proyecto de lectoescritura me convocó a capitalizar mi experiencia en alfabetización, [3]y así conocí a la pionera de la LIJ, Malicha Leguizamón, con quien aprendí, trabajé y, por estímulo, comencé a escribir literatura.

Estas aproximaciones e investigaciones sobre el abordaje al mundo lectoescrito, nos llevaron a entender que sin la participación colaborativa del lector (en tiempos y espacios reales y contextualizados) en la construcción de significados del texto, no hay comprensión, y sin comprensión no hay lectura. Y que más allá de un problema de didáctica y métodos, la lectura es una problemática sociocultural que debe

abordarse decididamente con políticas públicas de lectura.

Por eso en el año 1993 creamos Programa de Promoción de la Lectura en Córdoba, Argentina –que con el tiempo tomó el nombre de Volver a Leer–, el primero que funcionó sistemáticamente y sin interrupciones desde una órbita estatal, por lo cual recibiera en 2005, un reconocimiento de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

El programa Volver a Leer de Córdoba

Para iniciarlo, pensamos que había, al menos, dos caminos posibles que seguir: uno guiado por experiencias realizadas en otros países que podían replicarse; y otro, consistía en preguntarles a los docentes cómo creían que podía resolverse el problema de la escasa práctica de lectura en nuestras escuelas. Se optó por esta última, basada sobre criterios constructivistas en que supuestos (esquemas previos) permiten generar nuevas nociones. [4]

Al realizar este relevamiento de hipótesis surgieron tres núcleos de ideas:

- a) No había libros en las escuelas (recordemos que en los inicios de los 90 aún no había distribuciones masivas de libros desde el Estado);
- b) la primacía de los medios de comunicación, y sobre todo de la TV (tampoco habíamos ingresado a la era digital por esos años);
- c) los nuevos estilos de socialización y horarios familiares habían cambiado los nexos comunicativos y relacionales. Los padres no leían a sus chicos.

Uno a uno se fueron generando proyectos e instancias de debate y formación docente donde trabajar estos tópicos emergentes. De 1993 a 2007, desde el programa Volver a Leer, se realizaron 17 publicaciones teóricas, dos videos educativos, 14 jornadas de educación en la Feria del Libro de Córdoba, 52 trayectos anuales de formación profesional, centenares de encuentros donde poner en lectura acciones conjuntas con los docentes.

A su vez, comenzaron las masivas compras de libros para las escuelas,

que al comienzo llegaban sin demasiadas explicaciones para los docentes acerca de su procedencia y posibles usos. Así, esas compras estatales se convirtieron en grandísimos negocios editoriales más que en imprescindibles dispositivos para la formación de lectores desde la escuela. Daniel Divinsky [5] reveló una analogía esclarecedora al referir:

Voy a contarles el final del cuento al principio: los Reyes Magos NO SON LOS PADRES. [...] al menos en nuestro continente: los principales compradores de libros para niños y jóvenes en los países latinoamericanos son los respectivos gobiernos nacionales.

No era responsabilidad de la TV ni de los padres que en la escuela no se leyera. ¿Y el nudo del ovillo?

¿Solo los docentes leen poco?

Con el siglo XXI comenzaron a difundirse datos estadísticos y comentarios acerca de lo poco que leían los profesores y maestros. Algunas opiniones se refirieron al escaso contacto con los bienes culturales; otras, más simplistas, aseguraban que con lo que ganaba un docente no alcanzaba para lecturas.

¿Solo los docentes leen poco? Y los demás, ¿qué leen? Más allá de opiniones coyunturales, se hizo necesario ensayar otro tipo de respuestas que pudiesen ahondar en el tema y tratar de revisar esta problemática desde una mirada más profunda y sociológica. Por eso se procedió al siguiente recorrido de investigaciones, sintetizado en este cuadro:

Estado social de la lectura

Año o período	Libros por habit. / año	Bagaje léxico (en cantidad de palabras)	Leyes de educación en la Argentina	Repartición productora del Currículum	La lectura aparece en la disciplina	Nombrada como	Evaluada en boletín de calificaciones como
finales del siglo XIX – inicios del siglo XX			1870 Ley 419 Creación de las Bibliotecas Populares 1884 Ley 1420 de Educación Común: la palabra LECTURA aparece 2 veces, la palabra LIBROS, 7 y BIBLIOTECAS, 10	1913 Consejo Nacional de Educación	Programa de LECTURA	LECTURA	LECTURA
década de 1930				1938 Consejo Gral. de Educación de Córdoba	Lenguaje	LECTURA	LECTURA
década de 1940				1949 Ministerio de Educación de la Nación	Idioma Nacional	LECTURA	LECTURA
década de 1950	2,8			1956 Consejo Gral. de Educación de Córdoba	Lenguaje	LECTURA	LECTURA
década de 1960	de 3 a 4	entre 4000 y 5000		1962 Consejo Gral. de Educación de Córdoba	Formación lingüística	LECTURA y escritura	LECTURA
década de 1960	de 3 a 4	entre 4000 y 5000		1962 Consejo Gral. de Educación de Córdoba 1968 Dirección Gral. de Escuelas Primarias	Formación lingüística	LECTURA y escritura	LECTURA
1970-1976	3,4			1971 Ministerio de Educación de la Nación	Lengua	LECTURA mecánica	LECTURA
1976-1983 '76-'79-'81	1,8 1 0,8	entre 1500 y 2000		1978 Consejo Gral. de Educación de Córdoba	Lengua	Comunicación oral	Expresión oral
1983-1990 '84-'86 '87-'88	1.8 1	1986 entre 2500 y 3000 1989 entre 2000 y 2500	1993 Ley Federal de Educación: Las palabras lectura, libros ni bibliotecas. NO formaron parte del texto	1987 Secretaría Ministerio de Educación de Córdoba. Reforma educacional de Córdoba.	Lengua	LECTURA dentro del principio organizador Recepción e interpretación del mensaje	s/d

1983-1990 '84-'86 '87-'88	1.8 1	1986 entre 2500 y 3000 1989 entre 2000 y 2500	1993 Ley Federal de Educación: Las palabras lectura, libros ni bibliotecas. NO formaron parte del texto	1987 Secretaría Ministerio de Educación de Córdoba. Reforma educacional de Córdoba.	Lengua	LECTURA dentro del principio organizador Recepción e interpretación del mensaje	s/d
1999-2003	0.8	entre 800 y 1500 palabras		1994 Ministerio de Educación y Cultura de Córdoba 1996 Ministerio de Cultura y Educ. Nación 1997 Ministerio de Educación y Cultura de Córdoba	Lengua Lengua Lengua	Lengua escrita Mensaje oral Lengua escrita	Expresión oral Expresión oral Expresión oral
			2006 Ley de Educación Nacional 26.206: Reaparece especificada la temática de la lectura y su promoción (artículo 91)	NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios)	Lengua	Conceptualizaciones diversas que revisar. Aparece como: Saber, Hábito lector, Comportamiento, Competencia, Formación lectora	s/d

Fuentes: las tres primeras columnas reproducen datos extraídos del libro *Culturicidio* de Francisco Romero (3ª ed.: Resistencia: Librería de la Paz, 2007). La cuarta columna refiere a las leyes de educación argentinas en relación con la lectura, y las demás, a un análisis del tratamiento de la lectura en dispositivos curriculares para nivel primario del siglo XX en Córdoba, realizado por Graciela Bialek en el marco del Programa Volver a Leer.

En su ya mencionado libro *Culturicidio*, el chaqueño Francisco Romero presenta datos muy reveladores con respecto al “estado social de lectura” en nuestro país, desde 1960 hasta 2003. Como puede observarse en el cuadro anterior, la época de mayor expansión de uso del idioma y de la lectura fue en los años sesenta. A comienzos de los 70, en la Argentina se editaban 50 millones de libros, y nuestra industria editorial era reconocida como una de las más desarrolladas en el ámbito hispánico. Pero llegaron los años de la represión que nos pasó por encima, en vidas y también en palabras. En 1976 se editaron en nuestro país sólo 17 millones de libros y, de ellos, únicamente el 18% eran literarios, en su mayoría best sellers estadounidenses. Quizá la panacea de los dictadores se concretó

con las quemas del fondo editorial del Centro Editor de América Latina, de Eudeba; y en Córdoba, con las fogatas públicas ordenadas por los genocidas. Llevar un libro bajo el brazo se tornó peligroso, y el miedo no se borra fácilmente. Pero esos siete años horribles de nuestra historia han sido la mancha más oscura, no la única.

1977. Predio del III Cuerpo de Ejército, Córdoba (Foto: Archivo de La Voz del Interior)

Al desaparecer la palabra lectura, desaparecieron los espacios de lectura. Es que la educación también funcionó como herramienta para coartar lectores. Cuando se revisan los programas escolares vigentes durante el siglo XX, puede observarse que la desmejora en los comportamientos lectores de la población ha tenido un correlato proyectivo en las utopías pegagógicas y los diseños curriculares de enseñanza de la lectura.

Al panorama que presenta F. Romero se han agregado datos curriculares: [6] el Programa de estudios vigente en 1913 a escala nacional, en su primer capítulo, prescribía un programa de lectura. Por supuesto, eran épocas de gran flujo de inmigrantes, a los cuales había que sumar a la soñada "Nación Argentina". Había un proyecto claro: reunir mediante la cultura letrada a los miles de ciudadanos de distintas etnias y lenguajes en torno a una cultura nacional. En 1938, la lectura literaria, gracias a antologías promovidas por el Estado, exigía una dedicación horaria prioritaria en la escuela primaria.

En 1949, con el ascenso del peronismo al poder, la cobertura escolar se extendió y la asignatura "Lenguaje" pasó a nombrarse "Idioma nacional".

En el '56 pierde nuevamente esa nomenclación identitaria, la cual muta (entre los años 1956, 62, 68, 71 y 78) de Lenguaje a "Formación lingüística" y a "Lengua". Lengua, como el órgano bucal.

Lengua, no el idioma, sin nombrar a nuestro pueblo, como hacen con el suyo los franceses que hablan francés o los alemanes que hablan alemán... Lengua, como si hablar de cualquier "lengua" fuese lo mismo. Y es que el idioma no consiste en un cúmulo de palabras: es la expresión misma de una cultura. Perder las palabras lleva al mutismo, deja al descubierto ausencias de identidad.

Y así, a ese ritmo, era casi una consecuencia forzosa que las cargas horarias se achicasen. Los espacios curriculares para la Lectura no se

diferenciaron de los espacios de la Escritura, a tal punto que, ya en los años 80, en los boletines de calificaciones tampoco aparece la palabra lectura, y a la hora de evaluar se plantea como categoría lengua oral y escrita. Al desaparecer la palabra lectura, también desaparece la oferta de espacios de lectura.

Al ver estos datos podría deducirse que en realidad, si no hubo una mano negra que delinease un proyecto para eliminar lectores entre los argentinos, se dieron coincidencias altamente sospechosas. Una dedicada y concienzuda intención de formar no-lectores. Por lo tanto, los docentes que hoy se paran (con lo que tienen y son) frente a nuestras aulas: son y somos personas educadas con esos programas de estudios y en esa realidad social y política de la Argentina. Y, por qué no decirlo, a algunos de nosotros nos salvó en más de una ocasión la literatura.

Gradualmente se eliminaron espacios curriculares y se quitaron horas a la exdisciplina “literatura” (porque tampoco hay hora de literatura, sino “lengua”). Técnicos educacionales opinaron que los “diseños son abiertos y flexibles”, y cada docente tiene la entera libertad de decidir lo que quiera a la hora de elegir lecturas. Otros creemos que el dejar hacer librado al azar ese aspecto resulta tan limitante como la más estricta de las listas.

El Plan Nacional de Lectura (PNL) define acciones
Con la Ley de Educación Nacional (la 26.206 de 2006), reaparece la temática de la lectura, planteada ya en la Ley 1420 y luego “desaparecida” en la nefasta Ley Federal. El Ministerio de Educación fortalecerá las bibliotecas escolares existentes y asegurará su creación y adecuado funcionamiento en aquellos establecimientos que carezcan de ellas. Asimismo, implementará planes y programas permanentes de promoción del libro y la lectura. [7]

Prescribir espacios curriculares de lectura es el actual desafío. Algunos especialistas dan cuenta de que [8] un tiempo diario de prácticas lectoras en voz alta por parte de un adulto significativo y otros tantos en contacto directo con los textos, son necesarios para consolidar un vínculo entre textos y lectores.

Desde 2008 en adelante, el PNL insta y promueve espacios curriculares para la lectura en voz alta todos los días en la escuela como una estrategia iniciática, modelar, que permita sin tareas posteriores y “gratuitamente”, [9] entrar en proceso de lectura, legitimar ese espacio como lugar de participación y experiencia. También impulsar la idea de volver a posicionar la hora de lectura semanal, que se entienda la lectura como un contenido escolar y no como una actividad que se realiza solo si el docente tiene inquietud, si hay tiempo, o como tarea para el hogar. Una hora pensada con contenidos, objetivos y acciones pedagógicas que estimulen y garanticen la formación lectora de los estudiantes.

Lectura para enamorarse, empantanarse, para conocer, para sufrir, para aprender, conmoverse, para poder experimentar que no hay distancias ni imposibles, que el alma puede despegar de las costillas, que las urgencias cotidianas no aúllan, que uno puede ser uno y mil, pero irrepetible, irrenunciable. Libertad. Imaginación. Ideas. Lectura como patrimonio cultural, no como una competencia.

La docencia es una profesión de lectores y la alfabetización, su razón social y laboral. Si lo parodiamos podríamos plantear: ¿qué tal si a un cirujano no le gusta ver sangre? Un herido llega a la sala de emergencias y el médico le dice “ay... es que me da asco...”. No sería descabellado decir que ese doctor se equivocó de profesión.

El docente es un profesional de las palabras: las enseña, las socializa, las hace circular. Si se reconoce no-lector asumir su déficit es el primer paso para resolverlo.

Como enseñó Paulo Freire, habilitar la palabra (darla al otro) es también habitarla. Y es a través de la lectura de la palabra que se aprende, ante todo, a leer el mundo; entonces así el hacer (en este caso, leer) se convierte en quehacer (con lo que se lee, claro). Entonces el para qué, el por qué, el contexto, la otredad, lo social, lo cultural y político de la lectura se sostiene en una concepción humanística cuya finalidad es “desvendar la razón de ser del mundo”. [10]

En estas dos décadas que pasé trajinando políticas de lectura pude

desvendar algunas razones de ser y ver el mundo mediante las palabras. ¿Por qué la lectura es cercenada? Porque la lectura en general (y la literaria en especial) nos permite reencontrarnos con lo no dicho para afuera, con lo que jamás de los jamases nadie sentirá como nosotros: nos permite ser únicos, originales y exclusivos en un mundo que obstinadamente quiere masificarnos.

Importan dos maneras de concebir el mundo. Una, salvarse solo, arrojar ciegamente los demás de la balsa y la otra, un destino de salvarse con todos, comprometer la vida hasta el último naufrago... [11]

Habilitar la lectura, o sea, la libertad y el pensamiento para todos, será siempre la brújula en este océano compartido.