

LECTURA Y FORMACIÓN DE LECTORES EN LA PROPUESTA DEL PLAN NACIONAL DE LECTURA EN ARGENTINA

ROMINA TORANZOS¹

<https://orcid.org/0000-0003-4311-0472>

SHEILA OLIVEIRA LIMA²

<https://orcid.org/0000-0002-0993-8228>

RESUMEN: La enseñanza y la práctica de la lectura en la escuela resultan temas sumamente controversiales y han habilitado debates y discusiones de los más diversos tipos, en distintas épocas y latitudes (BETTELHEIM; ZELAN, 1983, BOMBINI, 2008). Para el caso puntual de Argentina, la lectura fue una de las principales preocupaciones dentro del campo educativo. La política de lectura, impulsada en 2003 y continuada desde 2008 hasta 2015 con el Plan Nacional de Lectura (PNL), demostró un genuino interés por parte del estado para planificar e instrumentar las acciones necesarias que garantizaran el acceso a la lectura a todos los estudiantes de las escuelas públicas del país. En el presente trabajo nos proponemos i) revisar las representaciones sobre la lectura y los lectores presentes en los documentos provistos por el Ministerio de Educación para el PNL y ii) reflexionar sobre el modo de concebir el acercamiento a los textos literarios en el marco del Plan Nacional de Lectura y su potencial para la formación de lectores. Los objetivos arriba enunciados serán alcanzados a partir de un ejercicio de reflexión sobre los documentos del Plan Nacional de Lectura. A saber, la **Resolución Ministerial N° 1044/08** (ARGENTINA, 2008c) y los documentos titulados “Docentes que dan de leer” (DDL), del nivel Primario (ARGENTINA, 2008a) y Secundario (ARGENTINA, 2008b).

PALABRAS-CLAVE: Argentina. Lectores. Plan Nacional de Lectura.

RESUMO: O ensino e a prática da leitura na escola resultam em temas extremamente controversos e têm criado debates e discussões dos mais diversos tipos, em distintas épocas e locais (BETTELHEIM; ZELAN, 1983, BOMBINI, 2008). No caso específico da Argentina, a leitura foi uma das principais preocupações dentro do campo da educação. A política de leitura, promovida em 2003 e continuada entre 2008 e 2015 com o Plano Nacional de Leitura (PNL), demonstrou um genuíno interesse, da parte do estado, pelo planejamento e instrumentalização das ações necessárias que garantiriam o acesso à leitura a todos os estudantes das escolas públicas do país. No presente trabalho propomos i) revisar as representações sobre leitura e sobre os leitores presentes nos documentos emitidos pelo Ministério da Educação para o PNL e ii) refletir sobre o modo de conceber a aproximação aos textos literários no marco do PNL e seu potencial para a formação de leitores. Os objetivos acima enunciados serão alcançados a partir de um exercício de reflexão sobre os documentos do PNL. A saber, a **Resolução Ministerial N° 1044/08** (ARGENTINA, 2008c) e os documentos intitulados “Docentes que leem” (DDL), do nível Primário (ARGENTINA, 2008a) e Secundário (ARGENTINA, 2008b).

PALAVRAS-CHAVE: Argentina. Leitores. Plan Nacional de Lectura.

¹ Professora e Licenciada em Letras pela Universidad Nacional del Sur (Arg.), estudante do Programa de Doutorado em Estudos da Linguagem. E-mail: rominatoranzos@hotmail.com.ar

² Sheila Oliveira Lima é mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada, doutora em Educação e Linguagem. Atua como docente da área de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, no Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina. É membro do corpo permanente do PPGEL (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) e do Profletras (Mestrado Profissional em Letras), da mesma universidade. Realiza pesquisa sobre leitura, formação de leitores e formação docente. E-mail: sheilaol@uol.com.br

(...) para quien vive dentro de una sociedad de escritura,
no es lo mismo leer que no leer,
no es lo mismo entretejerse y formar parte del tapiz,
que quedar mudo
y afuera (MONTES, 2006).

INTRODUCCIÓN

Aspectos referidos a la enseñanza y las prácticas de la lectura en el ámbito educativo se configuran en temas centrales cuando se revisan los principales debates y discusiones en diversas épocas y latitudes (BETTELHEIM; ZELAN, 1983, BOMBINI, 2008).

Pedagogos, maestros, mediadores, bibliotecarios, entre otros actores, muestran continuamente su preocupación sobre los interrogantes en torno a la lectura: cómo generar el interés por ella, cuáles son los materiales más apropiados para incentivar el gusto por la lectura, de qué manera formar lectores expertos, entre otros.

Sirva, a modo de primera reflexión para iniciar el trabajo y en el marco de los siguientes interrogantes: ¿qué leer?, ¿cómo y para qué?, el aporte de Daniel Cassany en torno a la idea de que leer es un verbo transitivo: “y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana” (CASSANY, 2006, p. 22). Junto a esa idea, el autor también señala como necesidad, toda vez que se piense en aprender a leer, no solo el desarrollo de ciertos procesos cognitivos, sino también la adquisición de los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso.

Pensada desde el ámbito estatal, la lectura fue una de las principales preocupaciones dentro del campo educativo en Argentina (BOMBINI, 2008). Iniciado en 2003 y ejecutado de forma sostenida en el período 2008- 2015, el Plan Nacional de lectura (PNL) representó una muestra clara del interés por parte del estado para conseguir la planificación e instrumentación necesarias que permitieran el acceso a la lectura a los alumnos de las escuelas públicas del país.

En el presente trabajo buscaremos: i) revisar las representaciones sobre lectura presentes en los documentos provistos por el Ministerio de Educación para el Plan Nacional de Lectura (PNL) y ii) reflexionar sobre el modo de concebir el acercamiento a los textos literarios en el marco del Plan Nacional de Lectura y su potencial para la formación de lectores.

Para lograr nuestros objetivos procederemos a un ejercicio de reflexión sobre los documentos del PNL. A saber, la **Resolución Ministerial N° 1044/08** y los documentos titulados “Docentes que dan de leer” (DDL), del nivel Primario (ARGENTINA, 2008a) y Secundario (ARGENTINA, 2008b).

LOS ANTECEDENTES DEL PNL

Para comprender mejor cuál es el contexto y cuáles son los antecedentes del PNL, debemos saber que en 1986 tuvo lugar un plan denominado “Leer es crecer”, que desarrollaba sus actividades articuladamente entre las bibliotecas populares del país, instituidas desde la época sarmientina, y las escuelas, que funcionaban como instituciones de referencia. Un punto para destacar: el plan no realizaba compras de libros para dotar o renovar el patrimonio bibliográfico, sino que trabajaba con el material existente en tales instituciones (MIHAL, 2005).

Un segundo plan de Lectura se inició en el año 2000, y debió ser interrumpido en el año 2001 por causa de los cambios acontecidos a nivel político³. Uno de los motivos más fuertes de su fracaso suele asociarse a la precariedad de las condiciones institucionales a las que estaba sujeto, hecho que obstaculizó las posibilidades de afianzarse como una política de promoción de lectura (MIHAL, 2005).

Aunque las acciones que antecedieron al PNL contemplaban la iniciativa de acercar los libros a las personas, todo fue realizado por fuera del ámbito educativo. Los espacios donde se intentó hacer circular el libro fueron bibliotecas barriales, sociedades de fomento, e inclusive canchas de fútbol. La gran diferencia con el PNL es que este último se proyectó desde sus inicios como una clara política de Estado: la lectura se convirtió en una preocupación e ingresó en la agenda pública, para ser un trabajo a realizar desde el interior de las escuelas, en todo el territorio argentino.

DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DEL PNL EN ARGENTINA

La Ley de Educación Nacional 26.206 contempla, dentro de sus varios capítulos, el fortalecimiento de la lectura y la escritura como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida. Además, menciona la necesidad de mejorar estas prácticas para la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento. Para lograr todos estos objetivos fue necesario asegurar la creación y el funcionamiento de bibliotecas escolares, junto con la implementación de planes y programas que fomentaran la lectura y la promoción de libros. Sobre este último punto, la ley expresa que es función del estado garantizar el derecho a la lectura y el acceso a los libros, en todos los niveles sociales, pero especialmente en aquellos que tienen menos posibilidades socioeconómicas.

La **Resolución Ministerial Nº 1044/08** firmada en 2008 fusionó la Campaña Nacional de Lectura con el Plan de Lectura⁴, ambos desarrollados desde el año 2003. De esta manera, se creó el Plan Nacional de Lectura, un programa educativo nacional para el Mejoramiento de la Lectura que tuvo como principales líneas de acción i) la formación, capacitación y fortalecimiento del coordinador y equipo del plan de lectura de cada jurisdicción; ii) acciones de capacitación docente a cargo del equipo provincial y de profesionales invitados; iii) dotación de libros y bibliotecas, entre otros.

“La escuela quiere que los alumnos lean, pero no logra que quieran leer” (ARGENTINA, 2008c, p. 7). Esta idea resultó y resulta ser una de las principales preocupaciones de autoridades, maestros y profesores, y se encuentra íntimamente ligada a una idea que centra su atención en el déficit. Entre las evidencias que motivan tales discursos, los resultados de los operativos de evaluación de la calidad educativa como el ONE (Operativo Nacional de Evaluación) (2005) y las pruebas PISA (*Program for International Students Assesment*) - en los que Argentina mostró el nivel más bajo en lectura, frente a otros seis países latinoamericanos⁵- no hicieron sino colaborar en la construcción de una “representación deficitaria de la práctica de la lectura” (BOMBINI, 2008, p. 24) en niños y jóvenes de los distintos niveles del sistema.

³ La crisis económica, social y política que llevó al derrumbe del gobierno de la Alianza (1999- 2001) obedeció a múltiples factores. Todos ellos profundizaron la crisis institucional que sería antesala y detonante de la renuncia del presidente Fernando de la Rúa, aún cuando faltaban dos años para finalizar su mandato.

⁴ Dicho Plan tuvo una presencia efectiva y continuada hasta el año 2015. En 2019, con el retorno de un gobierno que piensa en términos de políticas públicas que fortalezcan las bases educativas, el gobierno de Alberto Fernández lanzó el Plan Nacional de Lecturas. Lecturas, en plural, porque consideran que en la actualidad existen distintos tipos de lecturas y de textos en diferente soportes y plataformas.

⁵ Para una lectura completa sobre los resultados de las pruebas sobre la calidad educativa en América Latina, véase RIVAS; SCASSO, 2017.

En función de tal coyuntura, el fomento a la lectura fue entendido a partir de dos grandes sentidos: la lectura como puerta al conocimiento de la cultura letrada y la lectura como actividad intelectual que el sujeto realiza para darle sentido a las producciones escritas que, en la cultura actual, se caracterizan por su complejidad y su diversidad. En este marco, la escuela se posiciona como responsable de asegurar que tales prácticas se lleven a cabo, “sembrar el deseo de leer”, a fin de garantizar la formación de lectores.

Revisar los principales lineamientos del Plan Nacional de Lectura nos permite observar cómo este comienza a formar parte de la agenda del Estado. La política de lectura entendida como política pública nos habilita a indagar qué lecturas, qué prácticas, qué sujetos, qué estrategias, qué conceptos formaron parte del programa de acción que se desarrolló (BOMBINI, 2008) y que contó con recursos financieros, administrativos y humanos, divididos estratégicamente en equipos jurisdiccionales.

Entre las principales líneas de acción en el PNL, se propusieron diversas actividades como la lectura diaria en voz alta, encuentros con escritores, jornadas de lectura comunitaria, capacitaciones docentes en formación de lectores, entrega de libros para las escuelas públicas. Esta última acción se vio reflejada en el fortalecimiento de las bibliotecas escolares, de escuelas de nivel primario y secundario que recibieron cajas con libros previamente seleccionados por un equipo de especialistas⁶.

¿DE QUÉ MODO CONCIBE LA LECTURA EL PNL?

Diversos campos como la teoría literaria, la semiótica, la lingüística y la psicología cognitiva, entre otros, se han pronunciado e intentado definir la lectura. En sus tentativas por captar con la mayor precisión esta práctica, han establecido modelos teóricos y/o metodológicos pedagógicos (CUESTA, 2002).

Al plantear la existencia de una concepción más moderna sobre la lectura, Daniel Cassany (2006) explica que leer es comprender. Comprometidos varios procesos que involucran el desarrollo de diferentes destrezas, la lectura garantizaría lo que se ha dado en llamar alfabetización funcional, poniendo de relieve la posibilidad de la universalidad y la igualdad de la lectura.

Con relación a la igualdad, la **Resolución Ministerial N° 1044/08** (ARGENTINA, 2008c) explicita la necesidad, en tanto política de lectura, de otorgar a todos los estudiantes la posibilidad de acceder a mejores condiciones de vida:

Ya no alcanza con saber, es necesario saber hacer, o sea interpretar comprensivamente para actuar. El desafío educativo actual es aprender a aprender y ninguna de estas competencias es posible pensarla sin el soporte de la lectura como eje conductor para la apropiación de estos saberes (ARGENTINA, 2008c, p. 8).

De esta manera y como observaremos a lo largo de este trabajo, la lectura es entendida en un sentido amplio del término, la lectura como un modo de acercar a los estudiantes diversos tipos de saberes: en el que coexisten intereses estéticos, informativos y formativos.

María Teresa Andruetto, una de las voces más destacadas en el tema, expresaba en términos de necesidad, desafío, responsabilidad y privilegio el hecho de que en las escuelas argentinas: “los libros se incluyen en los programas escolares, de modo que convertirse en lector no sea un asunto de algunos sino una política de Estado, porque la construcción de

⁶ Los catálogos con los títulos de los libros que fueron entregados pueden consultarse en: <http://planlectura.educ.ar/?cat=20&paged=2>

lectores tiene su punto nodal en la escuela” (ANDRUETTO, 2014, p. 8). Los documentos que analizamos indican que es necesario utilizar la práctica de la lectura en las escuelas para: “buscar y registrar información, y acceder al mundo del conocimiento desde la resignificación de mensajes que se genera a partir de la lectura” y porque “promueve el razonamiento y el juicio crítico” (ARGENTINA, 2008c, p. 8). La lectura es pensada como proceso cognitivo, actividad de anticipación, de estructuración y de interpretación. Una vez descifrados los signos, el lector va camino a entender, es decir, a conectar las palabras y grupos de palabras en elementos de significación (JOUVE, 2002, p. 18), hecho que requiere un importante esfuerzo de abstracción. Ese es uno de los procesos que se intenta promover desde el Plan Nacional de Lectura.

Debemos advertir aquí que el sentido de la lectura vista en términos funcional y pragmático no es el único que emerge de estos documentos. Al contrario, aparece un segundo sentido que puede pensarse como complemento de esa perspectiva: la lectura asociada al placer. Sobre ello, Andruetto señala que no se trata solamente de tomar o aprovechar el conocimiento en términos de saber pragmático, sino: “como una posibilidad de indagación de sí mismo, de los otros y de la sociedad” (ANDRUETTO, 2014, p. 7). En este sentido, la lectura asume un lugar distinto, el lugar de la sensibilidad, condición esencial para instigar el deseo de leer.

LECTURA Y PLACER

En su capítulo sobre el impacto de la lectura, Jouve (2002) establece una diferencia entre dos grandes tipos de lectura que bien puede servir para explicar algunas de las ideas que aparecen esbozadas en la Resolución. Existen lecturas que ejercen una influencia concreta, por medio de las cuales se modificarían determinadas prácticas del lector, y otras que recrean o divierten.

Esta idea de placer fue largamente abordada en el clásico texto de Barthes (1999), quien distingue entre los textos de placer y los de goce. Para el caso de los primeros, podemos pensar en aquellos textos que suponen para el lector un pasaje confortable por la lectura.

A seguir, uno de los fragmentos de la Resolución en los que se enuncia claramente la idea de placer: “La práctica de la lectura resulta estratégicamente indispensable para acercar los textos a los lectores brindándoles escenarios y momentos placenteros donde poner en acción la adquisición de competencias en el dominio de la lengua escrita” (ARGENTINA, 2008c, p. 7). Así expuesto, el placer de la lectura serviría como pretexto para accionar y desarrollar otras competencias, que estarían unidas no ya a la comprensión y al acercamiento crítico, sino a las habilidades de escritura.

En el otro *corpus* que aquí nos hemos propuesto analizar, los documentos DDL para docentes, aparece la noción de placer unida a la lectura de textos literarios. Entre los lineamientos, aparece el objetivo de trabajar con la literatura a fin de lograr que “los alumnos se asuman como lectoras y lectores capaces de conectarse placenteramente con la literatura y la información para vincularse con su propia cultura, la de otros pueblos y con mundos posibles” (ARGENTINA, 2008b, p. 7).

La lectura y el momento de leer devenidos placeres. Sobre este punto, Colomer (2007) expresó con claridad que la noción de placer en relación a la lectura está íntimamente ligada con lo que ella propone como dos posibles situaciones antagónicas: de “la letra con sangre entra”, expresión utilizada para referirnos al esfuerzo enorme que implicaba el trabajo de lectura,

se pasó a acentuar el efecto placentero de la lectura, que, creemos, bien podría ser entendido en términos de *laissez faire*⁷.

Acerca del lugar asignado a la literatura, la Resolución no brinda mayores detalles. Los aspectos referidos al modo en que el PNL concibe el trabajo con la literatura nos llegan a partir de las indicaciones presentes en los documentos DDL. ¿Cómo se piensa el acercamiento a la literatura por parte de los alumnos? Literatura, ¿para qué? A continuación, un fragmento que puede darnos respuesta:

El acceso a la cultura escrita, al saber, a la información, constituye un derecho escamoteado con demasiada frecuencia. Al igual que la apropiación de la literatura. Y es por varios motivos que ésta les parece deseable, como veremos: el hecho de tener acceso a ella les permitirá ser más hábiles en el uso de la lengua⁸, tener una inteligencia más sutil, más crítica; y ser capaces de explorar la experiencia humana, de darle sentido y valor poético (ARGENTINA, 2008b, p. 9).

El texto expresa la idea de acercarse a la literatura para darle sentido a la experiencia humana. Pensamos aquí qué lugar ocupan las experiencias ajenas en ese transitar, y cuál las personales, aquellas que hacen a la propia existencia.

Sobre ese punto se pronunció Jouve, y explicó que para los pedagogos se trata de una oportunidad extraordinaria de que la lectura sea no solamente apertura a la alteridad sino, también, exploración, casi construcción de su propia identidad. No se trata, por lo tanto, de borrar, en la enseñanza, la dimensión subjetiva de la lectura. El autor propondría, al contrario, colocarla en el corazón de los cursos de literatura (JOUVE, 2002).

Otros autores también han señalado el acercamiento a la literatura como una oportunidad de apertura de múltiples posibilidades (PETIT, 2001; TODOROV, 2007). Otros mundos, otras realidades, otras vidas son posibles de vivir para quien se acerca a la literatura. Así, en palabras de Todorov:

La literatura abre hasta el infinito la posibilidad de interacción con los otros, y por lo tanto nos enriquece infinitamente. Nos ofrece sensaciones insustituibles que hacen que el mundo real tenga más sentido y sea más hermoso. No solo no es un simple divertimento, una distracción reservada a las personas cultas, sino que permite que todos respondamos mejor a nuestra vocación de seres humanos (TODOROV, 2007 p. 17).

Ahora bien, si existen múltiples autores especializados que han señalado hasta el cansancio las varias razones que existen para querer acercarnos a la literatura, la pregunta que surge es: ¿por qué, desde determinados lugares se sigue insistiendo y hasta culpando a los adolescentes por no aceptar la invitación a tornarse lectores?⁹

⁷ También Bauman (2003) lo plantea en términos dicotómicos: primeramente, existió una “ética del trabajo” como fenómeno propio de la modernidad sólida. A ello se opone luego el “laissez-faire”, expresión mediante la cual se prometía la “salvación por la sociedad”.

⁸ El abanico de posibilidades que se abre una vez que entramos en contacto con la lectura es amplio. En ese sentido, Chambers explica que su interés radica en lo que la lectura nos despierta, lo que permite, de alguna manera, abrir nuestros ojos: “activa el mundo, estimula nuestra mente e imaginación, amplía nuestra visión y, sobre todo, porque es lo primero de todo, la lectura que genera, detalla, refina y fructifica nuestro encuentro con el idioma” (CHAMBERS, 1996, p. 2).

⁹ El cuadernillo para docentes coloca esta preocupación en una de sus primeras páginas: “Así se entiende, por ejemplo, que haya tantos egresados de escuelas secundarias y aun universitarios que no sean asiduos lectores” (ARGENTINA, 2008⁸, p. 1). Podemos entender mejor tal expresión si la enmarcamos o conectamos con lo que ya había sido señalado en la Resolución sobre las consecuencias que este hecho ha acarreado, sobre todo en el caso de los resultados de las pruebas nacionales e internacionales.

En la educación argentina, según se desprende de los documentos aquí trabajados, parece ser que se lidia con un alumno reticente a la lectura, aunque no se especifican cuáles son los textos que los alumnos rechazan. El documento DDL de nivel secundario enuncia respecto de la figura del lector:

Debemos crear la necesidad, el hambre de leer, para que luego pueda ser demandada. Nadie puede demandar lo que no conoce, lo que no ha reconocido como necesario. Y para que esto suceda, el Estado debe encontrar las herramientas necesarias para generar la igualdad de oportunidades, para redistribuir la riqueza de las palabras y el poder de la lectura como un derecho (ARGENTINA, 2008b, p. 9).

En este fragmento es posible observar que es el Estado quien asume el compromiso y la tarea de acercar a los alumnos a la lectura, porque entiende que no alcanza con conformarse, con dejar que solo lean quienes quieran leer, “cuando tantos chicos no han conocido jamás la posibilidad de que un texto les sea revelado, les resuene y los envuelva” (ARGENTINA, 2008b, p. 9). De esta manera, los diversos actores (maestros, bibliotecarios, talleristas) desafían uno de los mayores retos en lo que a prácticas lectoras se refiere: generar el interés para que sean, luego, los propios estudiantes quienes se acerquen a los textos por *motu proprio*.

Pensar la figura del adulto en el marco de la formación de lectores es clara y se plantea, desde algunos autores, en términos de mediación. Se entiende que formar lectores requiere de un aprendizaje mediado culturalmente por docentes lectores que acompañen al estudiante, a lo largo de toda la escolaridad y en todas las áreas disciplinares del conocimiento. Eso colaboraría para que el alumno aprenda a usar la lectura como herramienta: “no solo para estudiar y para disfrutar, sino también para ejercer un derecho sociocultural básico para el libre desenvolvimiento de sus potencialidades y de su ciudadanía” (ARGENTINA, 2008a, p. 1).

Cuando se habla de formación del lector literario, algunos autores esgrimen la ausencia de recetas que garanticen “la conversión de las personas a la lectura” (PETIT, 2001, p. 38) mientras que otros, como Chambers, proponen que sí es posible y exponen la metáfora de los ingredientes:

Porque una de las cosas que he aprendido en mi trabajo (...) es que según la forma como se hacen los lectores, las cosas que los adultos tienen que hacer para ayudar a los niños a crecer como lectores literarios atentos que disfrutan de la lectura, son bien comprendidas. No existe una fórmula mágica. No hay un método ni una técnica que inevitablemente tenga éxito. No hay ningún secreto. Lo que hay es una receta, una lista de ingredientes, algunas instrucciones básicas que, si se siguen día tras día, tienden a producir el resultado deseado. O, para cambiar la metáfora, hay un medio ambiente, una ecología cultural, en la cual las personas tienden a crecer como lectores saludables y comprometidos (CHAMBERS, 1996, p. 2).

En el marco de la ecología cultural expresada por Chambers, podemos pensar en el maestro como aquel que ayuda a manipular la/s llave/s para entrar al texto. En palabras de Montes, el maestro es quien enseña a leer indicios, a mirar, a aguzar la mirada, “ingresar al gran tapiz para entretejer en él sus lecturas. Alentarlos en la aventura de apropiarse de la historia, del sedimento de significaciones, de los relatos, los mundos de la imaginación, los universos culturales, las ideas” (MONTES, 2006, p. 9). Esa es una de las tantas tareas que se propuso el PNL. Y para explicar cómo llevar adelante esas prácticas de lectura recomienda:

Propiciar conversaciones acerca de preferencias temáticas, lecturas realizadas. Establecer tiempos para dialogar entre niñas y niños. Foros de intercambios de

opiniones. Conversar como un modo de dar y compartir la palabra es germen siempre de buenas lecturas (ARGENTINA, 2008a, p. 5).

Desde este rol, el maestro tiene la posibilidad de mostrar que se puede estar frente a un libro: “decodificar y hasta memorizar un texto escrito, sin haberlo leído” (MONTES, 2006, p. 3) pero también se puede -y este es el punto más interesante a explorar- concebir la lectura como espacio de construcción personal, descubriendo que el juego le pertenece al mismo lector.

LECTOR Y SUBJETIVIDAD

La lectura puede ser pensada como la gran ocasión (MONTES, 2006). Nos interesa pensar y explorar ahora en qué sentido esa gran ocasión es la ocasión del encuentro del lector con su propia subjetividad.

Colomer (2007) explica que, en realidad en muchos casos, lo que hace falta son adultos mediando el entrelazamiento socioafectivo, una condición necesaria para que el acercamiento sea significativo, para que la lectura provoque efectos en los lectores.

Entendida en ese sentido, la mediación implica además la creación de espacios de libertad, en los que los lectores puedan trazar caminos recónditos, con la posibilidad de discutir acerca de las lecturas realizadas (PETIT, 2001). Esto es: abrir el juego para hacer circular la palabra, crear un espacio de libre expresión, donde cada lector decida qué contar. Petit decide nombrar a esos adultos como “iniciadores”, y a ese tipo de acción a la que nos hemos referido, como interindividual más que social. Así:

Lo que pueden hacer los iniciadores de libros es introducir a los niños -y a los adultos- a una mayor familiaridad y a una mayor soltura en la apreciación de los textos escritos. Es transmitir sus pasiones, sus curiosidades, interrogando su lugar, su oficio su propia relación con los libros (PETIT, 2001, p. 37).

Como hemos visto, hay quienes piensan en el papel del adulto como ese “iniciador”, y autores que prefieren generalizar las acciones y llevarlas al plano institucional. Sobre ello, Montes explica que la escuela puede desempeñar un papel a partir del cual se logre avivar la actitud de lectura. Pensar en tal avivamiento incluye, entre otras cosas:

Un tomarse el tiempo para mirar el mundo, una aceptación de 'lo que no se entiende' y, sobre todo, un ánimo constructor, hecho de confianza y arrojo, para buscar indicios y construir sentidos (aun cuando sean sentidos efímeros y provisorios). Si la escuela aceptara expresamente -institucionalmente- ese papel de auspicio, estímulo y compañía, las consecuencias sociales serían extraordinarias (MONTES, 2006, p. 3).

Hace ya varios años, Chambers (1996) advertía sobre la necesidad de pensar en una ética de la actividad toda vez que se piense en el trabajo que implica leer, sobre todo si se intenta implementar la promoción de la lectura. Frente al uso extendido de las tecnologías, donde parece que los niños están destinados a la pasividad, el autor llama la atención sobre el imperativo de enfocar en este tipo de ética. Por su parte, Andruetto (2014) piensa la formación de lectores en términos de trabajo. Según esta autora, el trabajo de la lectura nos lleva siempre a leer desde una pregunta o una perspectiva; nos obliga, como lectores, a asumir la tarea más allá de la lectura como un simple consumo. En este sentido, además de los libros de calidad, el lector/alumno necesita ayuda, y: “para muchos niños, para muchos jóvenes, la escuela es el único espacio donde se puede encontrar esa ayuda, el único espacio posible de contacto con la cultura literaria” (ANDRUETTO, 2014, p. 5).

Las propuestas de actividades enunciadas en los documentos DDL para docentes son variadas, comentaremos brevemente dos de ellas a fin de revisar cuáles son los aspectos que favorecen la exploración de la lectura en términos de subjetividad.

El PNL prevé la confección de una ficha lectora para cada alumno donde se registren las apetencias lectoras del alumno y su familia:

Esta ficha tendrá por objeto acompañar al estudiante durante su recorrido escolar primario propiciando el autorregistro de sus lecturas (favoritas o no). El docente, orientado por los evaluadores del equipo del PNL, informará acerca de las experiencias de lectura de su grupo de alumnos (ARGENTINA, 2008a, p. 11).

También Chambers sugiere la creación de un diario de lectura para cada alumno. De esta manera, según el autor, “este simple dispositivo también influiría en la perspectiva que tiene el niño sobre sí mismo como lector” (CHAMBERS, 1996, p. 4).

En cambio, al decir de Michele Petit (2001), el uso de las fichas de lectores no sería un buen recurso si lo que se quiere lograr es la promoción de la lectura, es decir, hacer que los jóvenes sientan gusto por ella. La autora advierte que inclusive desde investigaciones y datos aportados por el psicoanálisis, las fichas son desaconsejadas por suponer elementos que invaden un espacio personal, un terreno privado que es mejor preservar.

Aunque no se encuentra explicitado en los documentos, creemos que la construcción de fichas de lectura puede resultar beneficiosa tanto para los docentes como para los alumnos. En el caso de estos últimos, para poder reconstruir, a partir de los datos allí plasmados, su propio recorrido, “cómo se determinan los gustos literarios y la identidad del lector” (ROUXEL, 2013, p. 67)¹⁰. Para los profesores, serviría como instrumentos para elaborar estrategias de enseñanza y trabajo con la lectura.

Pensando en esos términos, la ficha de lectura que el docente podría tener con los estudiantes brindaría indicaciones sobre ese “equipaje” que cada alumno lleva consigo, lo que facilitaría la planificación y permitiría a los adultos mediadores acompañar de una manera más favorable los recorridos lectores. Dicho de otro modo, las fichas colaborarían en el seguimiento sobre los procesos de construcción de significados de los textos. En palabras de Bombini (2008), cuando se piensan las prácticas de lectura desde una mirada sociocultural no se piensa en celebrar de un modo superfluo los datos contextuales en que esas prácticas se producen. Se trata, por el contrario, de activar estrategias de lectura que posibiliten la recuperación de la voz de los lectores “como perspectiva desde la cual observar el proceso de construcción de significado en los textos” (BOMBINI, 2008, p. 27).

Una segunda actividad resulta ser la propuesta de lectura en voz alta, presente tanto en los documentos para el nivel primario como en los del nivel secundario: “lectura individual, silenciosa, diaria de textos autoseleccionados. En voz alta, expresiva, compartida con un compañero, en grupo” (ARGENTINA 2008a, p. 7) y la “lectura expresiva individual y en voz alta, para el resto de la clase, con el fin de realizar proyectos de radio escolar, montaje de obras teatrales” (ARGENTINA, 2008b, p. 5).

Queremos pensar esta práctica unida a la exploración de la subjetividad a la que ya nos hemos referido. Al respecto, Montes expresa que este tipo de lectura resulta muy reveladora

¹⁰ Sobre los riesgos con los que se corre al intentar abordar un ejercicio como el de la autobiografía, Rouxel expresa que existen también -y los adultos/maestros/docentes no podemos desconocer esa realidad-, además de los lectores avezados, categorías como: No-lector, lector forzado, entre otras. Lo importante, antes de iniciar ejercicios de este tipo, es ser conscientes de que muchos de esos alumnos, pasaron por experiencias previas con la lectura en las que “ler se conjuga na maior parte do tempo com o verbo dever” (ROUXEL, 2013, p. 71).

de la lectura personal, la “lectio” porque constituye la aceptación de esas múltiples maneras de leer:

Y todo, igual que en el caso del trabajo de entramado en el gran tapiz, en la lectura, mientras se está leyendo, a medida que se despliega la lectio de los alumnos y aparecen escollos, sorpresas, ambigüedades... Muchas veces en respuesta a las intervenciones e interrupciones de los propios lectores (que, no nos olvidemos, son una jugosa fuente de información acerca de la lectio secreta...). Y, lo mismo que en el movimiento anterior, no para tranquilizar sino, justamente, para abrir a la perplejidad y la pregunta, no para dejar las cosas resueltas sino para aprender a no darlas por sentadas (MONTES, 2006, p. 10).

Así como la lectura en voz alta puede ser pensada como espacio que habilita un descubrimiento infinito, existen en todo texto elementos que podrían habilitar la identificación del lector con eso que lee. La lectura como proceso afectivo implica concebir la recepción del texto como posibilidad para activar las capacidades reflexivas del lector, para desarrollar casi infinitamente el campo de las significaciones (JOUVE, 2002). En el caso de las prácticas sugeridas en los documentos DDL, se intenta que la lectura como proceso afectivo llegue a los otros, se expanda, se comparta.

CONSIDERACIONES FINALES

Eduardo Galeano, en uno de sus relatos, cuenta la historia de un niño que enmudeció de hermosura ante la mar y que, de manera entrecortada, pronunció a su padre las siguientes palabras: “ayúdame a mirar”. Creemos que el PNL, en tanto invitación pensada para que el ingreso y la estadía en el mundo de la lectura sea amigable para niños, jóvenes y adultos, fue también un modo de “ayudar a mirar”, a “leer el mundo”.

A lo largo del trabajo, pudimos observar el contexto en que nació el PNL entendido en el marco de una política pública que prima por el derecho de acceso a la lectura en términos de formación ciudadana.

Revisamos los modos en que se concibe la lectura y cómo esta cumple una función diferente según las necesidades de cada lector. Por otro lado, emana de los textos la idea de la lectura asociada al placer. Frente a las dificultades expuestas en los recorridos lectores, el PNL propone acercar la literatura para producir momentos placenteros en el lector, para “darle sentido a la experiencia humana”.

A partir del diálogo entre los documentos abordados y los aportes de Todorov reflexionamos sobre la literatura como una oportunidad de apertura de múltiples posibilidades. Por otro lado, revisamos dos de las prácticas de lectura propuestas y observamos de qué modo favorecerían el proceso afectivo con la lectura, a la vez que pensamos en el papel del adulto como mediador y sus funciones en favor de la exploración de la subjetividad.

Desafortunadamente, el PNL tuvo su fin con el cambio de gobierno en el año 2015, pero con la asunción del nuevo presidente argentino en 2019, el PNL fue reactivado. Hoy más que nunca creemos que es necesario revalorizar el conjunto de prácticas promovidas desde el Plan, así como los materiales y recursos puestos a disposición en el sitio web y los que aún permanecen en circulación en las bibliotecas de las escuelas públicas de la Argentina. En ese sentido, resaltamos la importancia del rol de docentes, bibliotecarios y equipos directivos en esta coyuntura, a fin de continuar con el ejercicio de reflexión sobre los modos como los nuevos lectores son acogidos en el espacio escolar.

REFERENCIAS

- ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Docentes que dan de leer**. Material de reflexión para desarrollo curricular en escuelas de Nivel Primario. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2008a. Disponible en: <http://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2015/12/Docentes-que-dan-de-leer-nivel-primario.pdf>. Acceso en: 28 mar. 2020.
- ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Docentes que dan de leer**. Material de reflexión para desarrollo curricular en escuelas de Nivel Secundario. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2008b. Disponible en: <http://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2015/12/Docentes-que-dan-de-leer-nivel-secundario.pdf>. Acceso en: 28 mar. 2020.
- ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Resolución Ministerial Nº 1044/08**. Plan Nacional de Lectura. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2008c, 17 de junio de 2008. Disponible en: <http://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2014/06/RESOL1044.pdf>. Acceso en: 28 mar. 2020.
- ANDRUETTO, M. T. Elogio de la dificultad. Acerca del lector literario. In: **14ª Feria del Libro Infantil y Juvenil de Montevideo 3º Encuentro de Escritores e Ilustradores de la Región**, 2014. Montevideo, 2014.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. Tradução de Jaime Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BAUMAN, Z. **Modernidad Líquida**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- BETTELHEIM, B.; ZELAN, K. **Aprender a leer**. Barcelona: Editorial Crítica, 1983.
- BOMBINI, G. La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.46, p. 19-35. 2008.
- CASSANY, D. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: *Anagrama*, 2006. p. 21-43.
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- CHAMBERS, A. Cómo formar lectores. In: Congreso Mundial del IBBY, 25., 1996 [S.l.]. *Anais [...]*. [S.l.: s.n.], 1996.
- CUESTA, C. Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura. Lulú Coquette. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Buenos Aires, n. 1, p. 9-19, 2002.
- DE DIEGO, J. L. Políticas editoriales y políticas de lectura. *Anales de la educación común*, año 3, n. 6, jul. 2007. Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparaimprimir/6_dediego_st.pdf. Acceso en: 15 jul. 2019.
- JOUBE, V. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.
- LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, A; LANGLADE, G.; de REZENDE, N. L (org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38
- MILHAL, I. Plan Nacional de Lectura: Notas sobre una política de promoción de la lectura. *Revista Pilquen - Sección Ciencias Sociales*, Viedma, n. 11, p. 1-9, jun/dic. 2009. Disponible en: <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/Sociales/article/view/2022>. Acceso en: 10 feb. 2020
- MONTES, G. **La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura**. Buenos Aires: Ministerio de Educación. 2006. Disponible en: <http://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2015/12/La-gran-ocasi%C3%B3n-Graciela-Montes.pdf>. Acceso en: 10 jul. 2019.
- PEÑA, L. B.; ISAZA, B. H. **Una región de lectores**. Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América latina y Caribe (CERLALC), Plan Iberoamericano de Lectura –ILÍMITA–, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2005.
- PETIT, M. **Lecturas: del espacio íntimo al espacio público**. Traducción de: Miguel Paleo, Malou Paleo, Diana Luiz Sánchez. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- RIVAS, A.; SCASSO, M. ¿Qué países mejoraron la calidad educativa? América Latina en las evaluaciones de aprendizajes. *Documento de Trabajo*, n. 161, CIPPEC, Programa de Educación. Área de desarrollo social, nov. 2017.
- ROUXEL, A. Autobiografía de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, A; LANGLADE, G.; de REZENDE, N. L (org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**, São Paulo: Alameda, 2013, p. 67-88.
- TODOROV, T. **La literatura en peligro**. Trad: Noemí Sobregués. Barcelona: Círculo de lectores, 2007.

Recebido em: 30-03-2020
 Revisões requeridas em: 20-04-2020
 Aceito em: 01-05-2020