

LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA LITERARIA Y EL IMPACTO EN LAS PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES DE NIVEL INICIAL Y PRIMARIO. ALGUNAS REFLEXIONES

THE IMPORTANCE OF LITERARY READING AND THE IMPACT ON THE PRACTICES OF INITIAL AND PRIMARY LEVEL TEACHERS. SOME REFLECTIONS

Por María del Luján Maccarrone²⁰

Resumen

En este trabajo presentamos algunas reflexiones vinculadas a la importancia de la lectura literaria en los docentes, y cómo esta influye en sus prácticas escolares. Para ello comenzaremos por visualizar cuáles son las instancias de formación docente que hacen hincapié en las prácticas de lectura y escritura, y, específicamente, en la lectura literaria. Así como también realizamos un recorrido por diversas investigaciones que muestran miradas en torno a los modos de leer por parte de los docentes y cómo estos inciden en la práctica, y por último, analizaremos las respuestas de un breve cuestionario realizado por docentes de educación inicial y educación primaria.

Palabras clave: Docencia. Lectura literaria. Literatura. Formación docente.

Abstract

In this work we present the importance of literary reading in teachers, and how it influences their school practices. To do this, we will begin by visualizing which are the instances of teacher training that emphasize reading and writing practices, and, specifically, literary reading. As well as we make a tour of various investigations that show looks around the ways of reading by teachers and how these affect practice, and finally, we will analyze the answers of a brief questionnaire made by teachers of initial education and primary education.

Keywords: Teaching. Literary Reading. Literature. Teacher training.

20) Licenciada en Educación Inicial. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina)

Introducción

El único modo en que es posible saber aquello que de otra forma se hace imposible conocer: leyendo.

Carlos Skliar

La presencia de la literatura para niños en el trayecto educativo de Educación Inicial y Educación Primaria es fundamental, pues los textos literarios habilitan la posibilidad de movilizar, conmover, despertar la creatividad y promover la creación de un sentido estético y crítico en cada estudiante. Al incursionar en la ficción, que comunica emociones y sensaciones, los niños estarán ampliando sus miradas en torno de la realidad y del mundo.

Son muchos los beneficios que un cuento genera para todos sin distinción de edad. De esta manera, un cuento puede curar, tranquilizar, aumentar la autoestima, despertar el conocimiento de sí mismo al identificarse con los personajes o situaciones que nos hace ver nuestra propia vida... Los cuentos imparten conocimientos, información y conceptos culturales que ayudan a comprender el mundo por el hecho de que estimula procesos superiores que ayudan al estudiante a pensar de maneras distintas.... Del mismo modo, incentiva la imaginación y la fantasía; incrementa la fluidez del lenguaje que permite expresar lo que se piensa y siente formando el criterio propio (Díaz, 2018, pág. 20).

Por lo cual, la lectura de cuentos propicia en el estudiante un espacio de aprendizaje y reflexión que promueve un desarrollo integral.

La lectura de cuentos por ejemplo posibilita el desarrollo de la escucha atenta en el niño y en consecuencia la habilidad de identificar que las historias narradas conforman un uso especial del lenguaje y que la cultura utiliza un portador específico para esto: el libro. Además, se inicia el reconocimiento de las narraciones como prácticas sociales que posibilitan la

creación de mundos donde todo es posible a partir de la palabra hablada y escrita. También se inicia en el conocimiento de las características formales de la historia, como el esquema narrativo y la identificación de los personajes y sus características, así como la ampliación de la experiencia (Colomer, 2005).

En ese sentido, la escuela representa "la ocasión" (Montes, 2009) para que los niños se encuentren con las lecturas, los libros, la intervención del docente; ocasión -espacio y tiempo- para convertirse en lectores plenos y poderosos, agrega Montes. Y es por ello que el docente, como mediador entre los libros y el niño, entre las lecturas y el mundo, debe poseer los conocimientos y competencias que le permitan leer y seleccionar las producciones literarias a partir de criterios fundamentados. O, en palabras de Hébrard (2000):

No es importante solo dar libros a los chicos. Lo importante es que los chicos aprendan algo importante para la lectura. No hay lecturas fuera de las comunidades a las que estas pertenecen, son las comunidades las que nos permiten ser lectores (p. 2).

Si los docentes leen para informarse, para dar las clases, para planificar, hacer los informes, etcétera, estarán leyendo para tener conocimientos diversos. Pero hay otro tipo de lectura, la lectura literaria, aquella que se lee por gusto. La literatura es un hecho artístico y cultural, por tanto, la lectura de textos literarios no persigue propósitos meramente informativos sino, y, sobre todo, fines estéticos. El docente debe poder reconocer su especificidad, además de diferenciar y percibir las características de los textos literarios, para así realizar una adecuada iniciación literaria en los



Fotografía proporcionada por la autora

niños y niñas, ya que “La competencia literaria se vincula estrechamente con la lectura, de modo que leer es la actividad de base para la construcción de la competencia literaria” (Cerrillo, 2010). La docencia es, así, una actividad en la que la lectura se vuelve permanente. No es posible concebir la práctica docente sin práctica de lectura -aunque suene repetido el sustantivo- y si eso ocurriese lo primero que cabe preguntar es ¿quién puede enseñar sin leer? El docente necesita lectura para sí mismo y para oficiar como docente, porque como afirma Dubois (1994):

la lectura es para comprender, analizar, confrontar, cuestionar, asentir sobre las ideas de distintos autores, pero también para disfrutar, para aventurarse por caminos desconocidos, para descubrir otras realidades, para enfrentarse con uno mismo a través de los otros (p.8).

Para ser un mediador cultural el docente necesita mirar el mundo desde la diversidad, necesita saber más allá de la clase a dar, porque el docente transmite cultura. Será necesario, entonces, que el profesional de la educación tenga un bagaje de

textos literarios leídos, que le permitan ser crítico y reflexivo, realizar su labor contextualizada, seleccionar textos acordes a sus propósitos, construir estrategias, elegir recursos y así desarrollar con experticia sus prácticas áulicas. Puesto que, entendemos, los parámetros de calidad y variedad de textos seleccionados contribuirán directamente en la formación de los futuros lectores.

El hecho de hablar de lectura literaria nos remite inmediatamente a la presencia de una biblioteca, sin embargo, su mera existencia no asegura alumnos lectores, pues para que los niños y adolescentes lleguen a los libros un adulto lector debe mediar entre ellos y el objeto cultural denominado libro. Por ello sostenemos que cada docente debe elaborar su propio corpus para dar literatura a sus alumnos; un corpus atravesado por diversos condicionantes, pero nunca limitado a las sugerencias de moda dictadas por el mercado o canonizadas por los manuales escolares, cuyo manifiesto recorte teórico y epistemológico es prueba suficiente de su inutilidad pedagógica.

Desarrollo

*Leer vale la pena... Convertirse en lector vale la pena...
Lectura a lectura, el lector -todo lector,
cualquiera sea su edad, su condición, su circunstancia...-
se va volviendo más astuto en la búsqueda de
indicios, más libre en pensamiento, más ágil en puntos de vista,
más ancho en horizontes, dueño de un
universo de significaciones más rico, más resistente
y de tramas más sutiles. Lectura a lectura, el lector
va construyendo su lugar en el mundo.*

Graciela Montes

En este texto intentaremos pensar, analizar y reflexionar, con base en el sustento de investigaciones realizadas²¹, la importancia de la lectura literaria en los docentes y cómo esta impacta directamente en sus prácticas áulicas de literatura, en particular, y de todas las áreas, en general.

Antes de iniciar con la problematización que nos ocupa, consideramos necesario hacer algunas precisiones en torno a tres conceptos utilizados en el desarrollo del escrito: el de literatura y el de literatura infantil, y el de lectura literaria. El problema que se presenta con ambos conceptos no tiene que ver con ofrecer una definición, sino con el hecho de determinar a qué llamamos literario, por qué usamos el adjetivo de "infantil" agregado al sustantivo y cuál es el efecto que provoca.

La literatura puede definirse -tal como se dijo en la primera parte del presente artículo- como una práctica cultural hecha de lenguaje, en ese sentido cada cultura y época posee su propia manera de conceder estatus de literarios a determinados textos. Dice Steiner (2003, p. 15) que "La literatura se ocupa esencial y continuamente de la imagen del hombre, de la conformación y los motivos de la conducta humana", es, en tal sentido, una práctica cultural que da cuenta de lo netamente humano.

También puede entenderse como ficción, es decir, una invención, pero no en términos de *mentira*, sino en términos de artificio imaginario que habilita otras miradas en torno de lo real, alejadas de la necesidad de verificación. La ficción literaria exige ser creída en su verosímil, y en esa creencia se sustenta el pacto de ficción.

La literatura supone un ejercicio radical de libertad (Andruetto, 2009), ahora bien, esa libertad se ve recortada, según la misma autora, si al sustantivo literatura se le agrega un adjetivo -caso de literatura infantil, literatura femenina, etcétera-, por una cuestión básica y es que ese adjetivo implica que determinado público debe acceder a determinados públicos de acuerdo con su edad o género. Y ese acceso no responde a una necesidad o deseo de los lectores, sino a una necesidad del mercado o, en el caso de la literatura infantil, a una necesidad pedagógica.

La literatura infantil como concepto y como campo es relativamente nuevo y su origen está ligado al sistema educativo y a la construcción de un alumno lector, en un contexto de crisis de lectura en Occidente (Hébrard, 2000), para el cual se requerían ciertos tipos de textos, con un lenguaje *adecuado* al contexto áulico y, además, se le encarga a esos textos la obligación moral de

21) La mayoría de los autores y textos que se usan como fuente de indagación en torno al docente como lector no están escritos en el país. Este dato habla de cierta vacancia en ese tópico específico. Si hay toda una tradición respecto de la lectura literaria en la escuela, pero referida a dar de leer a los alumnos, respecto también de la crisis de lectura; sin embargo, el foco no son los docentes o se hacen alusiones generales.

transmitir valores acordes con el rol de la institución escuela. Hay, como puede observarse, una deformación de aquel ejercicio radical de libertad en pos de unos propósitos pragmáticos (véase sobre la temática: Montes, 2003; Bajour y Carranza, 2005; Andruetto, 2009; entre otros).

Una vez instalada como parte del currículum escolar la literatura infantil pasó a ser imprescindible en el aula. Las sucesivas crisis de la lectura que sacudieron el sistema educativo en nuestro país impulsaron una articulación entre este y las editoriales, con el propósito de cubrir las demandas de un público en ascenso.

Leer literatura en la sala de inicial y en el aula de primaria implica un docente lector. Ya desarrollaremos ese punto, pero primero definiremos algunas consideraciones en torno a la lectura. La primera cuestión básica es entenderla en contexto, como un proceso interactivo, amplio, "mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos." (Solé, 1992, p. 18).

Toda lectura -también la literaria- es una práctica social, y por ello supone una experiencia que se desarrolla en el límite siempre difuso de lo público y lo privado. Nuestras lecturas, en tanto lectores, se hacen una más en el concierto de múltiples lecturas y múltiples textos. En el caso del docente esto asume mayor complejidad, pues se trata de ser lectores para formar lectores, se desconoce otro modo posible de formación. La posibilidad de otorgarle significados al mundo que nos rodea se sustenta en las miradas que sobre él tenemos, las cuales solamente pueden ampliarse a partir de la incorporación de otras, plurales y diversas.

Despejados los conceptos eje del artículo, nos interesa referirnos a las instancias de formación en torno a la lectura a las que tienen acceso los docentes. Cabe mencionar que, como dice Vaillant

(2007), las experiencias previas de los estudiantes, que luego serán docentes, van a incidir directamente en sus prácticas, así como también las competencias que adquieran en su formación de inicio, en las capacitaciones o perfeccionamientos en servicio, y, además, las experiencias que vivencian en sus primeros años de ejercicio de la docencia. Esto implica que existe una interrelación estrecha entre las experiencias vividas y las competencias adquiridas que van a incidir directamente en las prácticas de los maestros. Y, volviendo al tema de la literatura, ¿podemos decir que estos docentes a lo largo de su trayectoria educativa y luego formativa pudieron entablar un lazo estrecho con la lectura de literatura por deseo propio?

Por lo cual, es necesario visualizar quiénes son los que eligen como profesión la docencia, ya que las carreras poseen un bajo prestigio, ligado, sobre todo, a los discursos neoliberales que enfatizan en la educación como una mercancía y en el docente como quien debe resolver la productividad de los alumnos en la búsqueda de una educación basada en resultados. A propósito de los sectores de proveniencia de los docentes, Ferreiro²² comenta que "en América Latina el reclutamiento de los maestros viene de las capas menos favorecidas de la población".

Esto también implica pensar qué relación previa han tenido esos docentes con la literatura, y qué clases de acercamientos tienen en su actualidad, en la que desarrollan su práctica. ¿Este grupo poblacional ha tenido acceso a los textos literarios en sus trayectorias educativas? Entendemos que, si bien en la actualidad la invasión de las pantallas posibilita el acceso a textos desde diferentes plataformas, algunas gratuitas y otras pagas, el libro en todos sus formatos impresos sigue siendo un bien costoso y de difícil acceso. Y, en ese sentido, ¿qué decisiones y acciones se toman al respecto durante su Formación docente inicial?

22) En entrevista de abril de 2008, realizada por Mariana Otero para *La Voz*, El maestro no puede ser un burócrata, debe ser un profesional, disponible en http://archivo.lavoz.com.ar/nota.asp?nota_id=184117#:~:text=En%20toda%20Am%C3%A9rica%20latina%20el,con%20relativo%20bajo%20prestigio%20social5

La competencia literaria se entiende como un componente de la competencia comunicativa que incluye la capacidad de leer, comprender, interpretar y valorar distintos tipos de textos literarios, disfrutar con su audición o lectura, desarrollar la imaginación, creatividad y sensibilidad estética, así como la capacidad para crear, recrear y producir textos literarios, tanto en forma oral como escrita. (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017, pág. 1)[1]

Los distintos espacios de formación docente a lo largo de la carrera profesional y la posibilidad que brindan de ingresar al mundo de la literatura son los siguientes: en la formación inicial, en la formación continua y permanente o bien accediendo de manera voluntaria a espacios de capacitación -muchas veces en instituciones privadas-.

Por formación inicial entendemos las trayectorias correspondientes a las carreras de nivel superior, que brindan los fundamentos y saberes básicos, para que el profesional de la educación desarrolle su labor. La Ley de Educación Nacional expresa en su finalidad, con respecto a la formación inicial de los maestros, los siguientes objetivos:

Preparar a los docentes capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos (Ley Nacional de Educación, artículo N° 71).

Tal como lo expresa el artículo citado, la formación inicial es un primer paso, pero de ningún modo el definitivo en la práctica docente. La denominada formación continua atiende, justamente, a la actualización permanente y en servicio, con el propósito de reflexionar, pensar, construir conocimientos y estrategias para el trabajo áulico.

Aquellos profesores que transitan una carrera de nivel superior para trabajar en las salas y aulas de Educación inicial y Educación Primaria en sus inicios reciben una formación sobre literatura infantil. Sin embargo, la misma no es suficiente:

Aunque los contenidos de la formación son importantes, también se puede sostener que, por sí mismos, son estériles si se desligan de los procesos psicosociales a través de los cuales se movilizan, y si no son asimilados por el propio profesorado y aplicados a su práctica profesional en su contexto de trabajo (Alfageme-González y Nieto Cano, 2017, p.1).

Esto implica que, aunque se trabajen los contenidos sobre el tema en su formación inicial, no es suficiente para promover en sus prácticas áulicas la literatura. La formación docente es un proceso permanente, que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional. Será después de egresar, y ya trabajando dentro del sistema educativo, que tendrán la oportunidad de participar en ciclos de formación sobre literatura, a través de la formación continua y permanente, provista por los organismos oficiales. Pero no todos los maestros pueden participar de estos ciclos, ya que suelen presentar un cupo limitado. Por otra parte, será un grupo reducido el que optará por realizar cursos de capacitación sobre el tema, de manera privada, con un costo económico. Estos cuentan con:

actividades de corta duración, situadas fuera de los lugares de trabajo, controladas por formadores y, por lo general, desvinculadas de los problemas emergentes de la práctica, de las necesidades particulares de los docentes y de su alumnado. Proveen una formación individual y técnica, y están desconectadas de las condiciones locales y de la cultura organizativa (Alfageme-González y Nieto Cano, 2017, p.1).

Uno de los problemas más evidentes observados en esta clase de capacitación, que suele denominarse conversatorios, charlas, exposiciones, recorridos de formación, etcétera, es que dejan



Fotografía proporcionada por la autora

por fuera la cultura propia de las instituciones educativas y sus prácticas contextualizadas, siendo, entonces, poco productivas y de bajo impacto. Mientras que no puede decirse lo mismo de las propuestas a modalidad de talleres prácticos, ya que estos tienen la virtud de tender a mostrar una relación positiva entre desarrollo profesional y mejora en el aprendizaje de los alumnos, como lo afirman Guskey y Yoon (2009). Los talleres constituyen "una estrategia participativa que tiene como objetivo solucionar un problema, atender una necesidad o desarrollar una propuesta de acción docente" (Davini, 2015, p.36), se centran en el hacer, promueven el trabajo grupal y colaborativo, el intercambio, habilitan la posibilidad de construir debates e, incluso, estrategias de modo colectivo; hay una puesta en práctica de lo que se propone como marco conceptual.

Lo antes dicho nos lleva a pensar en una singular pregunta que emerge en la carrera docente -entendida de modo situado- desde hace varios años: ¿Un docente que no lee literatura, puede ser capaz de transmitir placer por la lectura? Esta aseveración la sostiene Emilia Ferreiro desde hace mucho tiempo: "si los docentes no leen son incapaces de transmitir placer por la lectura". Partiendo de esta afirmación, podemos percibir un camino un poco más complejo y sinuoso, ya que entendemos que no solo no podrá inculcar el placer, sino que sus prácticas estarán estrechamente ligadas a su recorrido personal, puesto que el maestro tiene que comportarse como lector, como alguien que ya posee la escritura. Así como sostienen Louichon y Rouxel:

las concepciones que el docente tiene acerca de la enseñanza de la lectura y la literatura están influenciadas por sus prácticas personales en tanto lector (es decir, por las lecturas que realiza en el ámbito privado, no necesariamente vinculadas a la profesión), habrá que integrar en la formación continua espacios que promuevan la emergencia y, en algunos casos, reconstrucción de aquella "biblioteca interior" (Louichon y Rouxel, 2010) que trae consigo cada enseñante (Munita, F. 2017, pág. 415).

Esto implica que sus prácticas dependen de sus lecturas personales, y que "los saberes de los docentes en torno a la literatura infantil son, aún hoy, limitados e insuficientes como para ejercer la función de recomendación informada" (Cremin et al., 2008). En este mismo camino nos encontramos con las palabras de Ferreiro quien afirma sobre el placer de la lectura que:

Ese es uno de los dramas del asunto porque se habla mucho del placer de la lectura, pero ¿cómo se transmite ese placer si el maestro nunca sintió ese placer? porque leyó nada más que instrucciones oficiales, libros de "cómo hacer para", leyó lo menos posible. Es muy difícil que ese maestro pueda transmitir un placer que nunca sintió y un interés por algo en lo que nunca se interesó. (Ferreiro, 2008, entrevista por Mariana Otero)

En estos dichos nos detendremos, ya que esta afirmación implica repensar qué se entiende por eso que denominamos "placer por la lectura", y cuáles serían momentos en los que se lee por placer, o en todo caso voluntariamente, para recrearse. "Se conoce por lectura recreativa o voluntaria la que se realiza al margen de las actividades académicas y por propia decisión y libertad de elección de material" (Dezcallar y otros, 2014, p.2). Mientras que Barthes (1973) sostiene que se encuentra el placer en un texto en el momento en que el lector empieza a seguir sus propias ideas, este autor distingue dos tipos de discursos relacionados: el texto de placer y el texto de goce. El texto

que pone en estado de pérdida, desacomoda, hace vacilar los fundamentos históricos, culturales, psicológicos del lector, la consistencia de sus gustos, de sus valores y de sus recuerdos, pone en crisis su relación con el lenguaje" (Barthes, 1973, p. 11). Es preciso que los docentes acudan a la lectura de la literatura por afición, ya que se asocia con una inclinación o con un disfrute.

Esta concepción de la lectura por placer, en su traslado a la práctica áulica, se confundió y se confunde aún con "leer cualquier cosa" (Montes, 2009, p.9), o leer solamente aquello que guste. En este punto es importante decir que, si bien es relevante la lectura en tanto práctica, también es relevante que aquello que se lea sean textos que aporten a una subjetividad reflexiva, crítica; textos que le permitan a los lectores ampliar los límites de su realidad.

En el caso de los profesionales de la educación es un hecho que leen continuamente, pero no lo hacen por mero entretenimiento, sino por obligación, para responder a los requerimientos necesarios de su profesión. En el momento de ocio, a la hora de recurrir a una actividad para recreación, la lectura tiene mucha competencia, ya que, en la actualidad, con la irrupción de las pantallas, llámese teléfonos celulares, televisores, computadoras, etcétera con sus múltiples usos y servicios de aplicaciones para comunicación y entretenimiento, son las más utilizadas en el tiempo ocioso, pocos son los maestros que se dedican a leer literatura en su tiempo libre. En palabras de Kohan (2008):

No es cierto que haya un estímulo social a la lectura. La vida no está diseñada para leer, la vida está diseñada para interrumpirnos con el teléfono, internet, los amigos, la familia... Entonces en realidad, en el día a día, lo que uno tiene que hacer es enseñar estrategias para desactivar la interrupción. Lo que quiero remarcar es que la formación del lector no es solo el objeto libro, es ante todo un sujeto. Sin el gusto por ese momento de repliegue donde uno renuncia un poco a los demás y se pone

aparte, no se forma un lector ni un escritor (p.58).

Porque, en definitiva, lecturas hay muchas. Sin embargo, como expresa Mario Vargas Llosa (2010), la literatura

a diferencia de la ciencia y la técnica, es, ha sido y seguirá siendo, mientras exista, uno de esos denominadores comunes de la experiencia humana, gracias al cual los seres vivientes se reconocen y dialogan, no importa cuán distintas sean sus ocupaciones y designios vitales, las geografías y las circunstancias en que se hallen, e, incluso, los tiempos históricos que determinan su horizonte (Vargas Llosa, 2010, p.1).

Por esta razón, será necesario que se promuevan espacios de construcción o reconstrucción de esta biblioteca interior, para cada educador, puesto que:

La investigación y la experiencia muestran que la forma más eficaz (si no la única) de lograr un cambio profundo y duradero del comportamiento docente consiste en que los profesores trabajen conjuntamente durante un largo periodo de tiempo para resolver entre ellos (sin excluir el apoyo técnico ni el conocimiento externos) problemas comunes que hayan identificado en su enseñanza y en sus aulas (Alfageme-González y Nieto Cano, 2017).

Por lo ya expuesto la importancia de este trabajo conjunto entre los docentes radica en una permanente y continua retroalimentación que ejerce un movimiento cíclico ascendente, que implica la puesta en tensión y el diálogo entre la teoría y la práctica, que permite profesionalizar la labor diaria. Pero para esto sería necesario que los profesores puedan visualizar como un problema la importancia de la lectura propia y cómo esta impacta en sus prácticas; es decir, problematizar la práctica de lectura literaria, reflexionar sobre la vacancia o presencia de ella en su formación y ejercicio docente, ya que esa situación afecta

directamente a la calidad de sus prácticas de enseñanza.

De este modo, se favorecerá el progresivo desarrollo de un perfil centrado en las múltiples relaciones entre quien se es como "mediador de lectura" (esto es, un actor profesional encargado de propiciar encuentros gratificantes entre el alumnado y los textos) y quien se es como lector (Cremin, Bearne, Mottram & Goodwin, 2008). (Munita, F. 2017, pág. 415)

Por lo cual es necesario reflexionar y disponernos a pensar en las posibles soluciones de este problema. Para este menester recurrimos a las investigaciones realizadas por Días y Charutti en 2015 y luego por Chambers en 2017, las que muestran estrategias para atender la cuestión del acercamiento a la lectura de los docentes, las cuales pueden implementarse de manera colectiva y han demostrado resultados positivos²³ Por ejemplo, la creación de espacios de lectura, denominados como *circulo de lectura* o *club de lectura*. Esto refiere a un grupo docente que realiza lecturas de manera individual, para luego realizar intercambios y socializar apreciaciones, puntos de vista, y promover discusiones entre los lectores.

Existe un recorrido ya trazado por diferentes grupos, que ha quedado plasmado en artículos sobre grupos de maestros lectores, ya que:

Contamos con reportes de diversas experiencias de clubes de lectura entre docentes, centrados ya sea en la lectura y discusión de literatura general o contemporánea (Belmiro, Machado & Baptista, 2015; Commeyras, Bisplinghoff & Olson, 2003; Smith & Strickland, 2001), en textos de divulgación e investigación educativa (Monroe-Baillargeon & Shema, 2010), o en la literatura infantil y juvenil (Cremin, Mottram, Collins, Powell & Safford, 2009; Ruurs, 2010; Scheffel et al., 2018; Zaleski, 1997). En su

conjunto, los resultados informan importantes logros como el enriquecimiento de la lectura personal de los maestros, la construcción de un renovado entusiasmo e interés de los participantes hacia los textos, la mejora de la autoimagen en tanto agente que selecciona y recomienda libros a sus alumnos, o el fortalecimiento de comunidades de aprendizaje (y de lectores) entre pares. (Munita, F. 2017, pág. 416)

Todos presentan resultados positivos, los que demostraron que, reunirse en torno a un club de lectura permite repensar las acciones que se promueven dentro del aula y a la vez colaboran en la formación y desarrollo profesional y personal de cada docente. Desde el enriquecimiento profesional, y un denotado interés que va creciendo a la vez que se entusiasma por los textos, lo cual impactó directamente en su autoestima, en el reconocimiento de su autoimagen y fortaleció la comunidad de aprendizaje. Es así como el docente puede posicionarse desde un lugar de experticia, y favorecer sus prácticas áulicas.

Históricamente las tertulias, los círculos de lecturas o los clubes de lecturas tienen un amplio recorrido, teniendo sus primeros registros en la Edad Media, cuando grupos de alta sociedad se reunían para leer poemas, poesías, cuentos, novelas; desarrollándose luego desde las bibliotecas, hasta llegar a las instituciones educativas:

Según diversos autores (Calvo, 2002; Candamio, 2003; De la Cruz y Saurín-Parra, 2005; Domingo, 2007), y a modo de resumen, diremos que un club de lectura está formado por un grupo de personas que leen al mismo tiempo un libro. Cada uno lo hace en su casa, pero una vez a la semana, en un día y a una hora fijados, se reúne el grupo para comentar las páginas avanzadas desde el encuentro anterior; una actividad lectora que permite realizar por un lado una lectura personal e íntima y por otro brinda la posibilidad a los

23) Es necesario aclarar que las investigaciones que se mencionan a lo largo del artículo son estudios de casos, pero no necesariamente pueden trasladarse al contexto específico de las escuelas. Ni el contexto es el mismo, ni las perspectivas que sostienen impactan del mismo modo en cualquier caso.

usuarios del mismo de compartir esa lectura con otras personas. (Carrillo García, 2021, p.62)

Más allá de las particularidades propias de cada puesta en función de un club de lectura, en su mayoría se implementan de la siguiente manera:

- Se invita a la participación de un grupo determinado de personas.
- Se presenta el coordinador o monitor, o encargado de mediar.
- Se acuerdan cuestiones como periodicidad de reuniones, modo de selección de las obras a leer, etc.
- Se selecciona un libro
- Se estipula un tiempo determinado para su lectura
- Se fija una fecha para realizar una reunión para comentar el texto leído.

En esta reunión se comenta el libro, el lugar donde se lleva a cabo la historia, el tiempo en el que se desarrolla la obra, la trama, los hechos más importantes, o las páginas o los párrafos, que por alguna causa les llamó la atención, los personajes, los protagonistas y sus personalidades, su opinión personal, qué pensamientos o reflexiones les despertó, etc.

Las características de los clubes de lectura hacen suponer que realizar un club de lectura de literatura para niños, dirigido a docentes, no es una tarea que podría desarrollarse con facilidad en las diferentes instituciones educativas. Básicamente, por una cuestión instrumental de espacio y tiempo, y de organización del currículo escolar en el sistema educativo argentino.

Lo esbozado hasta acá, en el presente artículo, intenta mostrar el acercamiento a instancias de formación, relacionada a la lectura literaria, que tienen los docentes del nivel inicial y primario, por fuera de su formación inicial, y las modalidades que estas adquieren. La pregunta que podemos hacernos al respecto, y para futuros artículos, es cuánta sistematicidad adquieren las variadas instancias en las propuestas formales del sistema educativo.²⁴

¿Cómo piensan los docentes su propia formación en lectura literaria? Análisis de casos

Para finalizar el recorrido reflexivo pensamos en la necesidad de interactuar con docentes que actualmente están en ejercicio, tanto en el nivel inicial como primario. Para ello optamos por la realización de una entrevista estructurada con modalidad virtual, por considerarla más fácil de ejecutar en tiempo y espacio, para recolectar información.

Las entrevistas estructuradas son un instrumento de la investigación en el campo de la educación, pero menos usadas que las entrevistas en profundidad, pues no hay posibilidad de que el entrevistador realice intervenciones, y es sabido lo relevante que se torna la figura del entrevistador en una investigación. En una entrevista estructurada las preguntas a formular se planifican de manera previa, son cerradas, por lo que se espera una respuesta exacta y concreta de parte de los entrevistados. A su vez, los datos obtenidos serán precisos, con menor margen de análisis interpretativo.

En nuestro caso, la entrevista estuvo dirigida a docentes de Educación Inicial y Educación Primaria, quienes participaron de manera voluntaria y anónima. La muestra seleccionada fue estratégica o intencional:

24) Por ejemplo, entre los años 2013 y 2015 se propusieron desde el INFOD -Instituto Nacional de Formación Docente- múltiples postítulos de actualización docente, entre ellos el de Alfabetización inicial, destinado a docentes de todos los niveles, con gran convocatoria de profesores de nivel primario. Resultó una instancia de formación de excelente nivel y con el propósito no solo de enseñar a alfabetizar desde un enfoque determinado sino haciendo foco en las prácticas de lecturas como herramienta imprescindible en la formación del docente.



Fotografía proporcionada por la autora

Basta con seleccionar individuos (y no de forma aleatoria) que compartan las características de la población y este procedimiento concluye cuando se llega a la "saturación teórica", esto significa cuando la información comienza a ser redundante, no aporta ningún nuevo punto de vista analítico (Bartolini, 2015, p.65).

La modalidad, como expresamos más arriba, fue virtual, a través de un formulario Google, que se compartió por redes sociales -Facebook y Whatsapp-. El plazo de tiempo estipulado para recibir las respuestas se definió en una semana. Participaron 60 docentes de la provincia de Entre Ríos, lo cual define un mapeo importante del sistema educativo provincial, y se tomaron todas las respuestas, es decir, que el resultado nos revela toda la información recolectada. Estos datos nos permitieron sacar algunas conclusiones generales, que aportan a nuestro trabajo.

La entrevista estructurada se organizó con las siguientes cinco preguntas, elaboradas de modo tal que permitieran construir variables, para luego sistematizarlas:

1. ¿Lees literatura en tu tiempo libre?
2. ¿Lees literatura infantil por placer?
3. ¿Cuál es el último libro de literatura infantil que leíste?
4. ¿Crees necesaria la formación en literatura infantil?
5. ¿De qué manera?

Consideramos que las respuestas a esas preguntas pueden mostrarnos un recorte particular del tema que estamos desarrollando, no es posible generalizar, pero sí dar cuenta de un estado de situación a nivel del sistema educativo provincial. La lectura de las entrevistas devueltas por los docentes supone el primer momento de análisis interpretativo. En un segundo momento se sacaron los porcentajes correspondientes a cada pregunta del cuestionario:

Ante la primera pregunta -¿Lees literatura en tu tiempo libre?- los docentes respondieron de la siguiente manera: un 30% respondió que lee literatura en su tiempo libre, otro 33,3% expresó que solo a veces lee literatura en su tiempo libre, y un total del 36,7% respondió que no lee literatura en su tiempo libre.

En la segunda pregunta -¿Lees literatura infantil por placer?- un total de 40% responde que lee literatura infantil por placer, en tanto un 26,7% dijo que a veces lee literatura infantil por placer, mientras que un total de 33,3% expresa que no lee literatura infantil por placer.

En la tercera pregunta -¿Cuál es el último libro de literatura infantil que leíste?- las respuestas muestran títulos muy variados que van desde poesías, nanas como el texto *Canciones de cuna para dormir cachorros*, cuentos tradicionales como *Caperucita Roja*, cuentos populares *El topo quería saber quién había hecho aquello en su cabeza*, además de otras obras como *Adivina cuánto te quiero* de Sam Mc Bratney, *Fábulas contadas para niños* y algunos libros para adolescentes como *Harry Potter*.

A la cuarta pregunta -¿Crees necesaria la formación en literatura infantil?- un 98,3% respondió que cree que es necesaria la formación en literatura infantil, y el resto, un 1,7%, expresó que no considera necesaria la formación en literatura infantil.

En la última pregunta -¿De qué manera? (se debe realizar la formación)- los docentes expresan que deberían realizarse con especialistas en el tema,

a modo de trayectos formativos, cursos, capacitaciones, jornadas, conversatorios, postítulos, talleres, que sean gratuitos y que particularmente sean propuestas donde se promueva las lecturas de obras literarias, juegos vinculados con los mismos. Pudiéndose realizar dentro o fuera del horario laboral, de manera presencial o virtual, sincrónica o asincrónica.

Por último, es posible establecer algunas conclusiones a partir de las preguntas realizadas:

- La mayoría de los docentes no entiende a la literatura como lectura primordial. Puede entenderse que no se la distingue en relevancia de otras tantas lecturas.
- No parece haber coincidencias entre lo respondido en la primera pregunta y la segunda. Puede decirse que los docentes no incluyen a la literatura infantil como literatura -problema esbozado en los primeros párrafos del desarrollo de este artículo- o simplemente no coinciden que la literaria sea una lectura por placer.
- En el caso de las lecturas mencionadas, correspondientes al campo de la literatura infantil y juvenil, es evidente la escasa diversidad de géneros y autores, solamente aparece el canon más tradicional de lecturas infantiles. Sin embargo, es un dato fehaciente que las instituciones escolares cuentan con libros de literatura nuevos y actualizados: entre los años 2004 y 2015 se distribuyeron gran cantidad de libros, correspondientes al Plan Nacional de Lectura, en las escuelas públicas primarias y secundarias de todo el país; gran parte de esos libros son textos literarios. Y en el año 2021²⁵ se retomó la distribución y a las escuelas primarias llegaron cajas con textos literarios del mejor nivel literario²⁶. Entonces, cabe preguntarse ¿qué ocurre con esos libros?, ¿cómo circulan -si es que circulan- en las

escuelas?, ¿cómo se agencian esas lecturas? ¿los docentes las leen y las acercan a los niños? o ¿las cajas quedan guardadas en los armarios?

- Seguidamente, tampoco coinciden las respuestas a las preguntas 2 y 3 con lo respondido en la 4ta. La gran mayoría de los docentes entiende como necesaria la formación en literatura, y a esto no lo relaciona con una (casi) obviedad: leer literatura. Lo cual está en sintonía con lo que parece ser *un mal de época* respecto de lo que buscan los docentes en la formación continua: herramientas, a modo de instructivo, de aplicación inmediata y efectos visibles; evitando así el proceso de pensar y reflexionar, construir y debatir.
- Ligado a lo anterior, el campo de la formación continua en la docencia es un tema de imprescindible debate. Es innumerable la oferta de cursos destinada a abastecer la demanda de soluciones. El tema es tan complejo que no puede abordarse en un apartado de un artículo sobre lectura literaria y sus implicancias en la práctica docente, sin embargo, es necesario reconocer que cada vez son más las instancias de formación por fuera de los institutos superiores de formación docente y universidades públicas; esas instancias convierten la necesidad en demanda y la formación continua en una mercancía.

Palabras finales

A modo de cierre, después de realizar un recorrido bibliográfico y un sucinto trabajo de campo a través de una entrevista estructurada a docentes, podemos sostener que, en consonancia con el planteo del cual se parte en el artículo, los profesores de educación inicial y educación primaria visualizan a la formación en literatura para niños como necesaria para su práctica docente; se presume, entonces, que entienden a la lectura

25) "Leer Abre Mundos: En el mes de agosto comenzarán a llegar a las escuelas públicas de todo el territorio argentino la Colección Leer Abre Mundos. Mediante este envío, por medio del Plan Nacional de Lecturas, el Ministerio de Educación de la Nación retoma la política de provisión de libros de literatura a las comunidades escolares. Se procura garantizar así una parte importante de las condiciones materiales necesarias para el ejercicio del derecho a leer: la disponibilidad en las escuelas de colecciones actualizadas con novedades editoriales de la más significativa producción literaria regional, nacional y universal." <https://planlectura.educ.ar/?p=4351>

26) Kohan distingue entre la buena y mala literatura, no en términos morales sino en términos estéticos. Kohan, Martín (2008) "La escuela tiene que separar la buena de la mala literatura, sin remordimientos", entrevista de Ana Abramowski e Inés Dussel, Revista Monitor, N° 16.

literaria como factor relevante. Sin embargo, aparecen varias cuestiones alrededor de esa afirmación.

La primera cuestión está ligada a los modos en que entienden la formación; esto es, siempre dependiente de un agente externo, sin visualizar el paso fundamental en la construcción de un lector que es la práctica de la lectura en sí misma.

Por otra parte, más allá de que durante su formación inicial los docentes recibieron los conocimientos sobre literatura para niños, aún falta sistematicidad en las propuestas que llegan a los docentes, provenientes del propio sistema educativo público, gratis, continuas, y que tengan en cuenta las necesidades particulares y contextualizadas. En el campo de las políticas educativas, durante la gestión 2016 - 2019, se instaló la premisa de que la formación continua debe contener "propuestas basadas en una racionalidad instrumental y pragmatista, que evitan toda deliberación política y pedagógica" (Birgin, 2019, p.3).

Los docentes, al momento de reflexionar sobre su propia formación y práctica, entienden la necesidad de recibir actualizaciones relacionadas a la literatura. Sin embargo, y paradójicamente, no vinculan esa formación con la lectura en sí misma. La búsqueda de respuestas eficaces y rápidas es un obstáculo para pensar los procesos de reflexión colectiva, opuestos a lo instrumental y mercantilizado. Del mismo modo, la burocratización en las tareas docentes también actúa en detrimento de la formación.

Por último, si sostenemos la relevancia de la lectura literaria en los docentes es porque consideramos, tal como fuimos desarrollando y argumentando en distintos pasajes del presente artículo, la posibilidad de trabajar con otro lenguaje y habilitar un mundo más diverso, con más imaginación y libertad.

Leemos para conocer, leemos para mirar el mundo desde otra perspectiva. Leemos para aprender, leemos para estar informados. Leemos por placer,

leemos para vivir otras vidas. Leemos gestos y miradas, leemos cartas y cuentos escritos en hojas de papel. Leemos en las sombras de una biblioteca pública, en un colectivo de línea, en el aula donde damos la clase mejor pensada, en la calle que nos recuerda a la persona amada. Leemos porque estamos vivos. Dice Carlos Skliar:

Porque el que lee suspende por un momento la aparente y débil belleza del universo, la tortuosa noticia del fin del mundo, deja de lado lo que ya está trazado de antemano, carga su cuerpo de palabras que aún no ha dicho y muerde el olor de la tierra, acaricia una boca que no existe, se acerca más que imprudentemente a la muerte y sonríe porque es de día en plena noche, porque está fresco en pleno verano, porque llueve sin nubes, camina sin calles, ama lo que nunca fue amado, acompaña al desterrado hacia su exilio y se despide, sin más, de todo lo que no ha leído todavía (Skliar, 2010, p.15).

Y sumado a todo eso, los docentes encuentran en la lectura literaria modos de abordar lo real que le permitirán mostrarles a sus alumnos otras miradas y otras verdades sobre la realidad.

REFERENCIAS

- Alfageme-González, M.B. y Nieto Cano, J.M. (2017). Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua, en *Perfiles Educativos*, 39(158), 148-165.
- Álvarez, C. y Gutiérrez, R. (2013). Educar en valores a través de un club de lectura escolar: un estudio de caso, en *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 303-319. [Fecha de Consulta 26 de marzo de 2022] <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/42081/40056>
- Arellano Yanguas, V. (1995). El Club de Lectores: un instrumento para socializar la lectura, en *Educación y biblioteca*, 61, 57-58.
- Bajour, C. y Carranza, M (2005). Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil, en *Imaginaria*, revista quincenal de literatura infantil y juvenil, N° 158, 6 de julio.
- Bartolini, A. (2015). *Metodología de la Investigación*. Buenos Aires: Delta.

- Barkhuizen, G. (2011). *Narrative Knowledgeing in TESOL*. *TESOL Quarterly*, 45(3), 391-414. DOI: <https://doi.org/10.5054/tq.2011.261888>Belmiro, C.A.
- Barthes, R. (1973). *El placer de la lectura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Birgin, A. (2019). La formación docente, un debate urgente y necesario, *Revista Educar*, Córdoba, año XIII, edición N°36.
- Burgess, S., Sargent, S., Smith, M., Hill, N., & Morrison, S. (2011). Teachers' leisure reading habits and knowledge of children's books: do they relate to the teaching practices of elementary school teachers? *Reading Improvement*, 48(2), 88-102.
- Butlen, M., Mongenot, C., Slama, P., Bishop, M.F. & Claquin, F. (2008). De quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire. *Repères*, 37, 197-226.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Cambra, M. y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura & Educación*, 19(2), 149-163. DOI: <http://dx.doi.org/10.1174/113564007780961651>
- Carrillo García, M.E. (2021). Lectores en ruta: Hans Christian Andersen por España. Una propuesta didáctica para un club de lectura, en *Pangeas. Revista Interdisciplinaria de Ecocrítica* (núm. 3) 61-68. <https://doi.org/10.14198/PANGEAS.19139>
- Cerrillo, P. C. (2010). Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. [fecha de Consulta 26 de marzo de 2022] <http://elibros.octaedro.com/downloadf.asp?m=10107.pdf>
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE.
- Davini, M. C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. CABA: Ministerio de Educación de la Nación - INFOD.
- Dezcallar Sáez, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M., y Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, (12), 107-116. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2014.12.05>.
- Escalante de Urrecheaga, D., y Caldera, R. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer, en *Educere*, 12(43), 669-678. Recuperado en 05 de abril de 2022, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000400002&lng=es&tlng=es
- Gardiner, V., Cumming-Potvin, W. & Hesterman, S. (2013). Professional learning in a scaffolded 'multiliteracies book club': Transforming primary teacher participation. *Issues in Educational Research*, 23(3), 357-374 *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura* [en línea] 2014, (12), 107-116 [fecha de Consulta 21 de marzo de 2022]. ISSN: 1885-446X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259132660005>
- Hébrard, J. (2000). *El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas*, Conferencia dada en la Biblioteca Nacional, Sala Cortázar, Buenos Aires.
- Machado, M.Z.V., y Baptista, M.C. (2015). Tertúlia literária: construído caminhos para a formação literária de professores alfabetizadores na universidade, en *Perspectiva*, 33(1), 97-117. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n1p97>Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. London-New York: Continuum.
- Montes, G. (2009). *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Plan Nacional de Lectura.
- Montes, G. (2003). La literatura infantil argentina. En *Literatura infantil. Creación, censura y resistencia*, de Ana María Machado y Graciela Montes. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Munita, F. (2019). "Volver a la lectura, o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la literatura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 413-430. DOI: 10.30827/profesorado.v23i3.11236
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora, en *Ocnos*, 15(2), 77-97. DOI: <http://dx.doi.org/10.18239/ocnos.2016.15.2.1140>
- Otero, M (2015). Si los docentes no leen, son incapaces de transmitir el placer de la lectura Entrevista. Recuperado de: http://www.escuelanormal32.edu.ar/wp-content/uploads/2017/03/Entrevista_a_Emilia_Ferreiro.pdf
- Phipps, S., y Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380-390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Risko, V., Rollers, C., Cummins, C., Bean, R., Collins, C., Anders, P., y Flood, J. (2008). A Critical Analysis

of Research on Reading Teacher Education. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 252-288.
<https://doi.org/dx.doi.org/10.1598/RRQ.43.3.3>

Ruurs, M. (2010). Teachers as Readers: Promoting the Joy of Reading to Students. *Canadian Teacher Magazine*, s/n, 14-15. Recuperado de <http://www.canadianteacher-magazine.com/backissues.html>

Scheffeld, T.L., Cameron, C., Dolmage, L., Johnston, M., Lapensee, J., Solymar, K., Speedie, E. y Wills, M. (2018). A Collaborative Children s Literature Book Club for Teacher Candidates. *Reading Horizons*, 57(1), 1-14

Skliar, C. (2019). *La inútil lectura*. Buenos Aires: Waldhuter.

Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario, *Plumilla Educativa*, ISSN-e 1657-4672, Vol. 8, N°. 2, 2011, págs. 11-22.

Smith, M.W., y Strickland, D. (2001). Complements or Conflicts: Conceptions of Discussion and Multicultural Literature in a Teachers-as-Readers Discussion Group. *Journal of Literacy Research*, 33(1), 137-167.

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica, en *Pensamiento Educativo*, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL), 41(1), 207-222. Recuperado a partir de <http://redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/25699>

Vargas Llosa, M. (2010). La escritura de la libertad, en *Revista Letras Libres*, Año II, número 22.

Zaleski, J. M. (1997). *Teachers in transition: The experience of teachers in a Teachers as Readers group*. (Tesis doctoral, New York University, New York, NY/ E. E. U. U.). Recuperado de: <https://www.proquest.com/products-services/pqdtglobal.html>



Artículo recibido: 9 de abril de 2022

Dictaminado: 16 de abril de 2022

Aceptado: 23 de abril de 2022