

Los docentes de nivel inicial y la lectura de literatura no especializada: un estudio exploratorio sobre prácticas lectoras en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Early childhood teacher educators and the reading of non-specialized literature: a study on reading experiences in the City of Buenos Aires (Argentina)

Jennifer Guevara

Universidad de San Andrés, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y técnicas; Fundación Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento, Argentina.
E-Mail: guevara.jenni@gmail.com

Carolina Semmoloni

Universidad de San Andrés; Fundación Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento, Argentina
E-Mail: csemmoloni@cippec.org

Resumen

El artículo se propone comunicar algunos resultados de un estudio exploratorio que tuvo como objetivo examinar las prácticas de lectura de los docentes de nivel inicial de la Ciudad de Buenos Aires buscando indagar qué y cómo leen literatura no especializada, así como las significaciones que atribuyen a esta práctica. Se realizaron doce entrevistas no estructuradas a docentes en ejercicio con diversos grados de experiencia y ubicaciones geográficas diferentes. A partir de ellas, se concluyó que los docentes atribuyen una jerarquía baja a la lectura frente a otros consumos culturales asociados a la recreación y al tiempo libre, y que quienes dedican su tiempo a esta actividad lo hacen sobre todo en períodos de receso escolar. Agregado a esto, las lecturas adquieren distintas características y se realizan de distinto modo según el soporte material de lectura.

Palabras Clave: prácticas de lectura, docentes de nivel inicial, consumos culturales, comunidades de lectura, saberes docentes.

Abstract

This article aims to examine reading practices in early education teachers. For that purpose, it looks into what and how the read non specialized literature, and how they signify reading. Twelve semi-structured interviews were carried out with teachers working in different contexts and years of experience. Through these interviews, the article concludes that teachers give reading a low priority in face of other cultural consumptions associated with recreation and free time. In addition, those teachers who do devote time to reading usually do so during school holidays. Moreover, reading habits vary according to the format of the text.

Key words: reading practices, early education teachers, cultural consumption, reading communities, teachers' knowledge.

GUEVARA, J.Y SEMMOLONI, C. (2020) "Los docentes de nivel inicial y la lectura de literatura no especializada: un estudio exploratorio sobre prácticas lectoras en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 30, Vol. 1, en./jun. 2020, pp. 117-127. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-267>

RECIBIDO: 29/10/2018 – ACEPTADO: 26/12/2018

Introducción

Los docentes¹ de nivel inicial son uno de los principales actores que introducen a las nuevas generaciones al mundo letrado. Para asumir dicha tarea, los profesionales del nivel ponen en juego, además de saberes y habilidades, su propio acervo cultural como lectores. Es allí donde se encuentran las prácticas de lectura, en tanto conocimiento clave para la transmisión de la cultura letrada.

El artículo presenta los resultados de una investigación exploratoria cualitativa en la que examinamos las prácticas de lectura de los docentes de nivel inicial de la Ciudad de Buenos Aires buscando indagar qué y cómo leen literatura no especializada, así como las significaciones que atribuyen a esta práctica. Para ello, describimos sus preferencias lectoras -entendidas éstas como los criterios de selección, los modos de adquisición y la elección en cuanto al género y tipo textual de los materiales de lectura-; sus modos de leer -entendidos como frecuencia y duración de los momentos de la lectura, los tipos de momentos destinados a la lectura, los lugares en los que se lee, los tipos de prácticas específicas asociadas a los textos leídos y la jerarquía otorgada a esta práctica en relación a otras prácticas socioculturales y/o de tiempo libre-; y las significaciones -entendidas como los sentidos que la lectura tiene para los lectores tanto en el plano social como personal- atribuidas a la práctica de la lectura.

Referencias teóricas

El presente trabajo se basa sobre dos supuestos centrales. Por un lado, que los docentes poseen una aproximación personal a la lectura (Zancanella, 1991); en otras palabras tienen una respuesta propia a las preguntas: ¿qué es leer?, ¿cómo se debe leer?, ¿por qué es importante (o no) leer? Este 'ser lector' se construye a partir de los distintos modos de vincularse con la lectura a lo largo de la vida (Zancanella, 1991; Corliss, 2008). Por otro lado, asumimos que "los docentes llevan sus vidas como lectores adentro del aula (Schmidt, 1997), sea que esas vidas estén llenas de experiencias positivas dentro y fuera de la escuela, o no"² (Corliss, 2008, p.2). En estos mismos supuestos se ha afincado buena parte de la literatura sobre consumos culturales de los docentes (Tenti Fanfani, 2005).

Ahora bien, para comprender qué y cómo leen literatura no especializada, debemos acercarnos antes a una pregunta fundamental: ¿qué es un lector? Definiremos como lector a aquel que lee por elección, y en este trabajo particular, aquellos docentes que lo hacen. Si bien existen otro tipo de causas que llevan a la lectura —por ejemplo, la lectura profesional o por obligación—, aquí nos interesa enfocarnos en las elecciones de los sujetos lectores. Éstos, a su vez, son sujetos con una corporeidad social y culturalmente construida (Chartier et al, 1999) y se encuentran inscritos en una línea simbólica, histórica y social.

La pregunta por las preferencias apunta a caracterizar las lecturas no especializadas de los docentes de nivel inicial. Nos referimos por literatura no especializada a aquella que no pertenece al campo de conocimiento para desarrollar la práctica profesional de los

docentes de nivel inicial, es decir, que no está relacionada con la educación, la pedagogía, la didáctica y/o la psicología. Identificar las preferencias lectoras nos permite acercarnos al horizonte de las experiencias de los docentes lectores (Sarlo, 1994), es decir, qué objetos están dentro de sus posibilidades de acción.

Para ello, nos propusimos identificar, en primer lugar, qué leen los docentes en cuanto al tipo de texto (diario, revista, libro), el soporte material (impreso o digital), y el género y/o temática que eligen. Entendemos que el soporte material de la lectura en tanto objeto lleva consigo marcas culturales e históricas, transmite información sobre su modo de empleo y es portador de sistemas de clasificación implícitos (Bahloul, 2002).

Por otra parte, indagamos sobre las redes de sociabilidad asociadas a la lectura (lectura por recomendación, círculos de lectores, publicidad en distintos multimedios, etc.)³ y los criterios de selección que priorizan los docentes lectores al decidir si acercarse o no a cierto material, a saber, el autor, la colección, el tipo de letra, una temática de interés, el costo, la orientación ideológica, entre otros, de modo tal de identificar cómo realizan estas elecciones. Por último, nos propusimos caracterizar el circuito de acceso al material de lectura, es decir, si consiguen el material en bibliotecas, librerías, por préstamo de conocidos, si el material ya estaba en la biblioteca de sus hogares, entre otros.

Además de qué leen, nos interesa aquí caracterizar cómo leen los docentes. Definimos los modos de leer como la configuración de la interacción entre lector y libro (Sarlo, 1994). En esta interacción, ambas partes ponen condiciones⁴. La lectura es la relación dialógica que existe entre libro y lector, y en ella hay un doble movimiento: por un lado, el lector produce sentido apropiándose del libro que lee; por otro, existen coacciones y restricciones —tanto inherentes al lector como al libro mismo— que limitan dicha apropiación (Chartier et al., 1999). En la práctica de la lectura, estos códigos no se limitan al dominio de la lectura y escritura, sino que distintos lectores son poseedores de distintos códigos que le permiten elegir y acceder⁵ a determinadas lecturas y no a otras.

En términos teóricos, una determinada preferencia lectora dirige o permite ciertos modos de leer y no otros: estas apropiaciones o modos de leer podemos visualizarlos a través de los comportamientos o hábitos asociados a la lectura. En términos operacionales, los modos de leer pueden definirse como distintas modalidades de ejercer la práctica de la lectura en cuanto a: frecuencia y duración de los momentos de la lectura; los tipos de momentos destinados a la lectura; los lugares en los que se lee, los tipos de prácticas específicas asociadas a los textos leídos y la jerarquía otorgada a esta práctica en relación a otras prácticas socioculturales y/o de tiempo libre.

Además de caracterizar qué leen los docentes de nivel inicial y de qué modo lo hacen, este trabajo también se propone indagar las significaciones que atribuyen a la práctica de la lectura. Las significaciones se construyen a través de las experiencias de lectura de los sujetos y tienen una dimensión personal (donde el foco está puesto en la relación entre

un lector y un libro u otro material de lectura) y una dimensión social (donde se incluye la interacción con otros lectores) (Corliss, 2008).

Las significaciones son, por lo tanto, aquello que caracteriza la relación que existe entre el docente-lector y la lectura, por lo cual resulta fundamental definir esto último. Si bien, en lo personal, la experiencia de la lectura puede definirse como “una relación íntima entre el texto y la subjetividad” (Larrosa, 2003) o bien como “un acontecimiento, acción o relación que vuelca al sujeto al exterior y que requiere más habilidad que sensibilidad” (Larrosa, 2009, p.354), entendemos aquí que la experiencia tiene, ineludiblemente, una dimensión sociocultural. Si la experiencia de la lectura es el acontecimiento producido por la interacción entre libro y lector, este encuentro —así como el lector y el libro— está inscripto en la cultura. Entonces, dicha interacción está posibilitada por la cultura y, asimismo, constreñida por ella. El foco de este acontecimiento no está puesto tanto en la sensibilidad (‘lo que nos pasa’) sino en lo que podemos hacer con aquello que nos pasa. Entonces, los interrogantes que se abren a partir de esta dimensión son: ¿por qué y para qué leen nuestros entrevistados?, ¿por qué es importante —si lo es— la lectura en sus vidas?

Por otra parte, las significaciones asociadas a la lectura también se construyen en el plano social, es decir, en la interacción con otros lectores y cabe plantear la pregunta por el porqué de la lectura también desde este plano. Las lecturas pueden cumplir la función de: satisfacer necesidades culturales, interrogarnos, distinguarnos, pensar nuestra situación en el mundo, realizar deseos y/o controlar su flujo. Estas funciones de la lectura se materializan en la interacción con otros, es decir, con una comunidad de lectura. Ésta se conforma a partir del goce compartido (Zizek, 1999) y se organiza dentro de la comunidad en función del conjunto de prácticas que son producto del mismo.

Marco metodológico

Para llevar a cabo el estudio propuesto, se optó por una investigación de corte cualitativo que aspira a encontrar, en la diversidad de la realidad social, las combinaciones específicas de variables que, en correspondencia con cada terreno social, se consideran responsables de ciertas configuraciones de lectura. A diferencia de otros estudios de corte cuantitativo (Donnat, 2004), este trabajo opta por un abordaje cualitativo en tanto permite conocer el punto de vista de los sujetos, sus modos de leer y sus significaciones.

Por su parte, como técnica de recolección de datos, se optó el desarrollo de entrevistas semiestructuradas. En términos de Corbetta (2003), “su objetivo último es conocer la perspectiva del sujeto estudiado, comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, percepciones y sentimientos (...)” (p. 344). Siguiendo al autor, la entrevista en el enfoque cualitativo se define como una conversación, guiada por el investigador, que se realiza con sujetos seleccionados de acuerdo a un plan de investigación a partir de una serie de preguntas flexibles no estandarizadas.

Durante el diseño de la guía de entrevista, se tuvieron en cuenta las características particulares del objeto de estudio. Las prácticas de lectura resultan un objeto difícil de indagar sociológicamente por diversos motivos. Por un lado, el conocimiento cualitativo de esta práctica está mediado por los relatos que los sujetos puedan elaborar respecto de ella. Por otra parte, otro obstáculo a ser tenido en cuenta está dado por la posición del/la investigador/a en tanto lector/a. En este sentido, en la interacción con los sujetos de la entrevista se ponen en juego sus propios modos de vincularse con la lectura.

Para la selección de las unidades de observación se escogieron, en primer lugar, cuatro establecimientos educativos que brindarán educación inicial en diferentes partes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Luego, dentro de los establecimientos, se procuró entrevistar a los docentes que permitieran conformar un espectro con la mayor diversidad posible en términos de sexo, edad y años de experiencia en la docencia. La muestra quedó entonces conformada por dos establecimientos de gestión privada y dos de gestión estatal, de los cuales dos (uno de cada tipo de gestión) están ubicados en la zona norte de la ciudad y dos en la zona sur. De los doce entrevistados, once de ellos fueron mujeres, de las cuales seis poseían menos de 5 años de experiencia. Las cinco mujeres restantes y el único entrevistado hombre⁶ poseían más de 5 años de experiencia como docentes de educación inicial.

Bajo estas características, la guía de entrevista contemplaba, en primer lugar, una presentación del estudio y la solicitud de algunos datos de presentación del/la entrevistado/a. Luego, los distintos ítems de la guía se orientaron a cubrir las tres dimensiones seleccionadas para estudiar las “prácticas de lectura”: preferencias, modos de leer y significaciones asociadas a la lectura.

Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 40 minutos. La totalidad de ellas se grabó en un sistema audiodigital y fueron, luego, transcritas para su posterior análisis. Para el estudio de las tres dimensiones delimitadas (preferencias, modos de leer y significaciones asociadas a la lectura), se elaboró de manera manual una matriz de análisis a partir de los fragmentos de entrevistas relevantes. A partir de ello, se realizó un análisis temático de las entrevistas.

Resultados: preferencias, modos y significaciones de la lectura

Preferencias de lectura

En cuanto a lectura de libros, los docentes entrevistados manifiestan tener predilección por las novelas de suspenso, policiales y románticas, y los textos de autoayuda⁷. Otros géneros (cuentos, poesía, relatos históricos) están ausentes en sus discursos o se mencionan como materiales que despiertan poco interés.

Casi de manera unánime, los docentes señalan que una condición sine qua non en la elección del texto es que este les resulte *atrapante*⁸. En este sentido, atrapante es un libro que *no se puede parar de leer*. Al indagar respecto de los elementos o condiciones que

hacen que un libro sea definido como *atrapante*, los entrevistados mencionan que el libro debe estar escrito en un lenguaje simple, que debe permitir una lectura rápida y lineal. Así, los docentes entrevistados parecen filtrar la literatura de acuerdo a criterios de complejidad del lenguaje, es decir, evitan aquellos textos cuyo vocabulario y sintaxis hace de la lectura una actividad más *densa*, que exige relecturas y, por lo tanto, *atrapa*.

Nuestros docentes lectores parecen elegir volúmenes que pueden ser identificados como *literatura de masas* (Eco, 2008). En este sentido, estos materiales se caracterizarían por su circulación masiva y operan en el plano de las opiniones establecidas sin promover modificaciones en las sensibilidades de sus lectores. Si bien esta literatura también permite que un amplio grupo social participe con igualdad de derechos en la vida cultural (Eco, 2008).

En cuanto a la selección y adquisición de libros, los docentes mencionan como principal criterio la recomendación. En general, los libros que se leen a partir de recomendaciones provenientes de un rango acotado de actores y, habitualmente, son prestados por quien realiza la recomendación. En este sentido, las recomendaciones funcionan a partir de lazos de confianza vinculados a preferencias estéticas. Otro modo de seleccionar y adquirir libros es la visita a las librerías, lugar en que se toma la decisión de qué libro comprar. Los principales modos de tomar dicha decisión son según los títulos o reseñas en las contratapas y a partir de autores o temáticas predilectas. Todos los docentes entrevistados afirmaron no asistir —y en la mayoría de los casos tampoco haber asistido antes— a bibliotecas.

En cuanto a las revistas, identificamos tres tipos que son frecuentadas por los docentes: las revistas de espectáculos (*Caras, Gente, Paparazzi*, etc.); aquellas que acompañan al diario (*Revista Viva, La Nación Revista*, entre otras) y las revistas educativas de circulación virtual⁹. Las primeras se reservan como material de lectura en momentos no programados, ocupando así los momentos de ocio o tiempos muertos, y por lo general con el objetivo de distenderse, relajarse o distraerse. En relación a las segundas, de interés general, los entrevistados resaltan distintas secciones preferidas, entre las cuales aparece el horóscopo, artículos sobre salud, nutrición y moda. Por último, encontramos algunas variaciones en cuanto a las revistas educativas o boletines de circulación electrónica. Los docentes se muestran más receptivos e interesados tanto en el formato como en el contenido de aquellos textos a los que acceden en forma virtual. Los atractivos que presentan están vinculados a la suscripción gratuita, la posibilidad de leerlas online y de recibirlas con la periodicidad preferida.

Los docentes dicen leer poco o nada los diarios. Entre quienes lo hacen, ninguno compra diarios impresos, algunos los consultan impresos en la casa de padres o suegros, y otros por internet. En todos los casos, la lectura del diario se describe como algo que se realiza en forma superficial, los diarios mencionados son aquellos de mayor circulación (*La Nación, Clarín, Página 12* y, hasta hace algún tiempo, *Crítica*) y entre las noticias o

secciones predilectas, se encuentra Sociedad (en *Clarín y Página 12*), Salud (en *La Nación*) y Ciudad (en *Clarín*). La falta de interés por este tipo de texto se atribuye a que es un material aburrido o poco interesante, que o bien es poco inteligible para el lector, o bien es demasiado cercano a la realidad que viven en su labor cotidiana en los jardines de infantes y provoca por ello sentimientos de angustia y desazón. En este sentido, la lectura parecería tener para ellos una significación relacionada a la distracción y la distensión, que retomaremos más adelante.

Además de los casos mencionados de lectura electrónica de diarios y revistas, en todos los casos se realizó algún tipo de mención a los cambios que el acceso a Internet está introduciendo en la práctica de la lectura, más allá de si las valoraciones de los docentes entrevistados son positivas o negativas¹⁰. Entre otras cuestiones, se mencionó la accesibilidad de la información, los tiempos reducidos de búsqueda y los bajos costos, y parecería que, entre los docentes de este estudio, Internet comenzó a posicionarse como nuevo soporte material de la lectura. Internet es apreciada, no obstante, como un arma de doble filo y los maestros identifican que a través de su uso existen costos y beneficios. Su consumo entre los docentes entrevistados es —al menos por ahora— menos frecuente que el de los textos impresos. Los docentes afirman utilizar la web para búsquedas de información puntual, lectura de noticias del diario y boletines electrónicos relacionados con la educación.

Modos de lectura

Habiendo delineado las preferencias de lectura, identificamos también algunas claves para pensar no ya el qué, sino el cómo de las prácticas lectoras. En primera instancia, si bien las frecuencias e intensidades de lectura manifestadas resultaron ser variadas, muchos docentes afirman no leer ningún tipo de material durante el ciclo lectivo. Así, el receso escolar —tanto de invierno como de verano— se configura como un tiempo en el que un espacio para la lectura es posible, sobre todo en relación a los libros y revistas. En cuanto a los tiempos, los docentes dicen no asignar momentos del día o la semana en particular a la lectura, lo cual guarda relación con las características del período vacacional.

Durante el ciclo lectivo, la carga horaria laboral —en la mayoría de los casos de doble turno— y la extenuación provocada por el trabajo diario con los más pequeños es uno de los factores que no facilitan a los docentes *hacerse el tiempo* para la lectura. A su vez, la práctica de la lectura aparece estrechamente asociada a la escuela, por lo cual los docentes también mencionan que se distancian de la lectura para ‘desconectarse’ de lo laboral.

Ahora bien, esto abre la pregunta por las actividades vinculadas a la recreación y el tiempo libre que ocupan el tiempo de los maestros jardineros. Durante el ciclo lectivo, la televisión parece ser medio predilecto para informarse y distenderse luego de la jornada laboral. En comparación con la lectura, la televisión requiere menor atención y

concentración, y a su vez permite realizar varias tareas en forma simultánea, lo cual deja a la primera en clara desventaja en tanto —vale la pena recordarlo— *atrapa* o *abstrae* a los lectores. Asimismo, la lectura es una actividad que preferentemente, según los entrevistados, se realiza en soledad por lo cual leer no sólo impide realizar otras tareas en simultáneo, sino que tampoco permite ser realizada cuando se está con otros.

La lectura es, por otra parte, una práctica *transportable* por lo cual otro componente central del modo de lectura está vinculado a los espacios físicos en los que se realiza esta actividad. Los docentes afirman que el lugar por excelencia para la lectura es el propio hogar, y dentro de él, la habitación. En menor medida, se alude al transporte público o a los espacios relacionados al receso escolar. Esto muestra que para los entrevistados no se lee de cualquier manera, como así tampoco en cualquier lugar.

Las respuestas ofrecidas por los docentes ante diversas preguntas parecen dar cuenta de una manera de entender lo qué es leer, y de una valoración simbólica del libro. En este sentido, los docentes afirman que, de acercarse a un libro, buscan leerlo completo y argumentan tener una aversión a abandonar los libros. En la misma línea, los entrevistados no marcan de ninguna forma los libros y se pronuncian en desacuerdo con ello. Por un lado, la lectura de un libro completo implicaría la posesión de un cierto saber cultural que está contenido en ese libro; por otra, su conservación de libros propios (sin marcas ni dobleces en las hojas) denota su valor en términos de objeto cultural. Esto es más notorio aún al considerar, en contraposición, lo que ocurre con revistas y diarios, en tanto es una práctica común recortar, marcar y fotocopiar estos materiales de lectura.

Significaciones asociadas a la lectura

Como argumentamos previamente, las significaciones que los docentes atribuyen a la lectura nos permiten dilucidar por qué y para qué leen. Esto es sin duda indisoluble de sus preferencias y sus modos de leer, y a su vez, de sus experiencias personales y sociales.

En cuanto a las significaciones personales, para algunos docentes la lectura implica sensaciones vinculadas a la distracción, la relajación y conectarse con otras realidades posibles. La elección de ciertas palabras —tales como *escaparse*, *volar*, *transportarse*— resultan muy ilustrativos del efecto que asocian los entrevistados a la lectura. En estos casos, es preferida la lectura de novelas que *atrapen* al lector, en detrimento de los diarios, que no permiten este tipo de escape o transportación. En este sentido, el propósito de la lectura es desconectarse tanto del mundo laboral como del personal.

Una segunda significación identifica a la lectura como una práctica vinculada a la instrucción en un sentido amplio, que deja una huella sea en la formación personal o profesional. Esta significación toma al menos dos formas diferentes: la primera asocia la lectura al mantenerse informado, actualizado y aprender contenidos; la segunda, vincula a la lectura con el aprendizaje en términos de formación o superación personal que, a largo plazo, también tendría un efecto en la práctica profesional. En este sentido, la lectura se significa en tanto es una forma de informarse y aprender, y de crecer a nivel personal.

Por último, algunos docentes afirman no encontrar el tiempo para la lectura, y resaltan la imposibilidad de compatibilizar la tarea de enseñar a los más pequeños con la práctica de la lectura. Como contraparte, el mismo grupo de docentes que afirma no encontrar tiempo para la práctica que nos ocupa, la posiciona, desde su discurso, como esencial y procurarían inculcarla en las familias de sus alumnos. Incluso, muchos opinan sobre aquellos que no leen y consideran que ‘se pierden un mundo de posibilidades, de conocimiento que tienen al alcance de sus manos.’

La lectura tiene también una dimensión social y cabe también mencionar que los docentes le atribuyen una significación social más allá de la personal. En este plano, un hallazgo interesante es la presencia de experiencias de goce compartido en relación a la lectura entre docentes que pertenecen a un mismo establecimiento, o que habían compartido la formación inicial. Estos lazos se materializan a través de los círculos de préstamos, las recomendaciones y la interacción durante el proceso de lectura. Resulta destacable, además, que muchas de estas interacciones tienen lugar en las salas de maestras, es decir, ocurren adentro de la escuela. La frase que utiliza una de las entrevistadas (‘en la docencia se multiplica mucho eso’) es, en esta línea, ilustrativa. Esto es, las interacciones informales (recomendaciones, comentarios y discusiones sobre los textos) enriquecen las lecturas personales y dan posibilidad de construir nuevas significaciones respecto de lo leído.

Reflexiones finales

El abanico de lecturas preferidas por los docentes resulta ser escueto y poco diverso en tanto los géneros son limitados y el espectro de lecturas dentro de los mismos también es acotado a ciertas temáticas y autores. Por otra parte, los modos de lectura descriptos por los entrevistados señalan una relación compleja entre la lectura —de libros y revistas especialmente— y las condiciones del trabajo docente. La práctica de la lectura pareciera demandar ciertos hábitos o acciones difíciles de sostener durante el ciclo lectivo por diversos motivos. Finalmente, encontramos en los docentes entrevistados tres respuestas a la pregunta ¿por qué y para qué leer? En primer lugar, para relajarse, distenderse, escaparse de la realidad; en segundo lugar, para informarse, actualizarse, crecer a nivel personal; por último, porque es importante. A partir del discurso de los entrevistados, intuimos que es posible hablar de comunidades de lectura entre grupos de docentes lo cual da cuenta de la significación social que se le atribuye también a esta práctica.

Estudiar las preferencias, modos y significaciones de la lectura para los docentes de nivel inicial nos permite de algún modo conocer ciertos aspectos de su relación con la cultura. En los hábitos de lectura se encuentran representados aquellos problemas que aparecen en otros campos y prácticas culturales (Bourdieu y Chartier, 2010, p. 253).

Nuestro trabajo abre la posibilidad de continuar profundizando sobre esta temática. Una primera línea de indagación que se abre a partir de este análisis es la construcción y

funcionamiento de las comunidades de lectura entre los docentes. En este sentido, sería interesante indagar los mecanismos a través de los cuales estos lazos se constituyen y cómo se ponen en juego en el trabajo cotidiano. Otra potencial línea puede desplegarse a partir del estudio de las relaciones entre la práctica de la lectura con otros consumos culturales (televisión, deportes, entre otros) asociados a la recreación y al tiempo libre y sus jerarquías y significaciones entre los docentes. Un mayor conocimiento de esta relación podría arrojar luz sobre el par trabajo-ocio asociado al oficio docente. Por último, cabe resaltar la importancia de explorar en profundidad qué vinculaciones posibles pueden establecerse entre la práctica de la lectura y las prácticas de enseñanza que tienen lugar en el aula.

Notas

¹ El uso de un lenguaje que no discrimine por género es una de las preocupaciones de las autoras. Sin embargo, dado que no hay acuerdo sobre la manera de hacerlo en castellano y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar el femenino y masculino en simultáneo para visibilizar la existencia de ambos géneros, se ha optado por emplear el genérico tradicional masculino. Las autoras entienden que todas las menciones en genérico representan siempre a varones y mujeres, salvo cuando se especifique lo contrario.

² La traducción es propia.

³ Puntualmente, la lectura por recomendación vuelve a retomarse luego desde las significaciones, poniendo foco en los sentidos sociales de la lectura.

⁴ En línea con lo que argumentamos previamente, ambas partes ponen condiciones en este pacto. Como muestra Piglia en *El último lector* (2005), Borges, Cervantes, Kafka y Joyce no se leen de la misma forma. Paradójicamente, tampoco existe una única forma de leer a estos autores.

⁵ Entendemos el acceso a un texto en un sentido amplio que no implica solamente su comprensión formal (sintaxis y semántica) sino que va más allá, involucrando la posibilidad de goce del mismo.

⁶ En ninguno de los establecimientos de la muestra se contó con docentes de sexo masculino además del entrevistado. Lo mencionado responde a la escasa cantidad de maestros jardineros varones que forman parte del sistema educativo argentino (Brailovsky, 2006).

⁷ También son denominados libros de formación o superación personal. Los autores más mencionados por los entrevistados son Jorge Bucay y Gabriel Rolón, ambos autores que tienen formación en psicología y publicaron numerosos libros que fueron y son record de ventas en Argentina.

⁸ La bastardilla indica que se refiere a lenguaje nativo.

⁹ Si bien la literatura especializada no forma parte de este estudio, decidimos en este caso mencionar las revistas educativas electrónicas en tanto fueron mencionadas en tres de las entrevistas.

¹⁰ Todavía no se encuentra resuelta la discusión respecto de si Internet debe considerarse un lenguaje, un medio o un género nuevo. Con fines prácticos, en este trabajo será entendida como un nuevo soporte material.

Bibliografía

- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. México: Fondo Nacional de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. y Chartier, R. (2010). La lectura: una práctica cultural. En P. Bourdieu. (comp.) *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brailovsky, D. (2006). *Los muy señoritos. Los maestros jardineros varones: un estudio sobre la normalidad escolar*. (Tesis de maestría no publicada). Universidad de San Andres, Buenos Aires, Argentina.
- Corliss, J.C. (2008). *A journey through the reading lives of eleven elementary teachers: A phenomenological study of elementary teachers as readers*. (Thesis Ph.D). Claremont Graduate University, California, Estados Unidos.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de Investigación Social*. Madrid: Mc Graw Hill.

- Chartier, R., Anaya, C. A., Rosique, J. A., Goldin, D., & Saborit, A. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia: Coacciones transgredidas y libertades restringidas. Conversaciones de Roger Chartier*. México: Fondo Nacional de Cultura Económica.
- Donnat, O. (2004). Encuestas sobre los comportamientos de lectura. Cuestiones de método en Lahire, B. (comp.). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Eco, U. (2006). *Apocalípticos e integrados*. Buenos Aires: Tusquets.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Piglia, R. (2005). *El último lector*. Barcelona: Anagrama.
- Sarlo, B. (1994). Retomar el debate. *Punto de Vista*, (55) 38-42.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Zancanella, D. (1991). Teachers Reading/Readers Teaching: Five Teachers' Personal Approaches to Literature and Their Teaching of Literature. *Research in the Teaching of English*, (25)(1) 5-32.
- Zizek, S. (1999). *El acoso de las fantasías*. Buenos Aires: Siglo XXI.