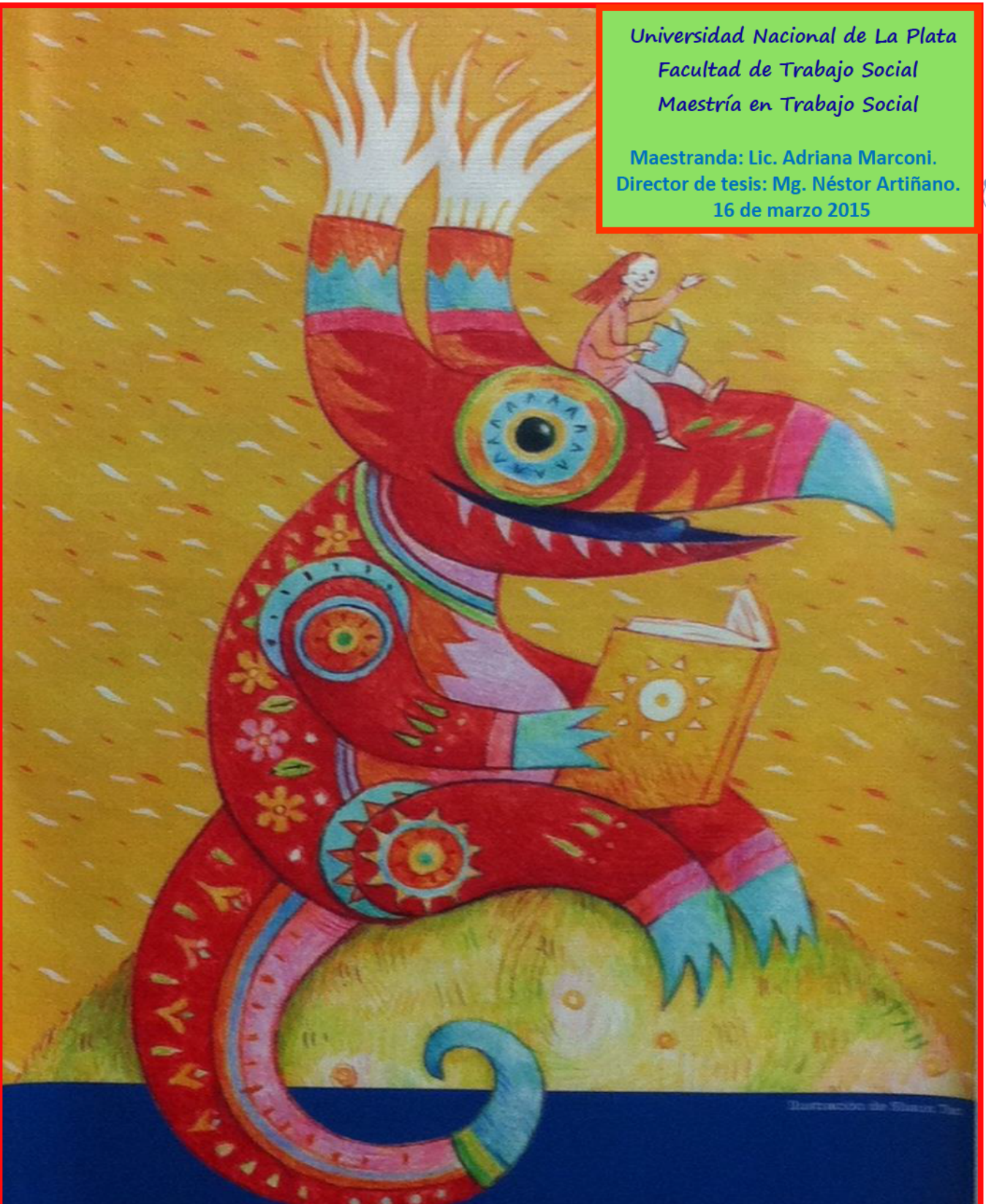


Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Trabajo Social
Maestría en Trabajo Social

Maestranda: Lic. Adriana Marconi.
Director de tesis: Mg. Néstor Artiñano.
16 de marzo 2015



ENCUENTROS DE PALABRAS.

Las prácticas lectoras de niñas y niños.

Comisión evaluadora

Doctora Adelaida Colángelo.

Doctor Adrián Marcelo Melo.

Magister Néstor Aníbal Artiñano.

Resumen.

Esta tesis analiza las prácticas lectoras infantiles y las acciones y representaciones que las posibilitan u obstaculizan. Se seleccionaron como referentes empíricos una biblioteca popular y tres establecimientos escolares del distrito de Berisso (provincia de Buenos Aires, Argentina). Se describieron las formas de mediación de la lectura en las que se pudo observar el uso de la literatura para transmitir un determinado modo de comprender al mundo, como también aquellas que instalan a niñas y niños como partícipes de la experiencia lectora. Así, se describieron los modos de relación entre adultos e infantes y la incidencia de esta relación en la construcción de la autonomía lectora.

Este trabajo analiza las distintas formas de leer literatura en niñas y niños, sus trayectos, vivencias y experiencias de lectura literaria, y los condicionantes históricos sociales. En este sentido se describen experiencias de lectura infantil y la posición de las niñas y niños en ellas como lectores y creadores literarios en contextos de vida signados por la exclusión. Se intenta aportar a la comprensión del encuentro entre el relato y quien lee, entendiéndola como una relación entre ambos cuerpos, el del libro y el de la niña o niño. Con esta intención se tomaron en cuenta no solo las singularidades lectoras sino los portadores que se seleccionan. Estos determinan distintas experiencias y prácticas de lectura, por lo cual se examinan los diferentes relatos y textos utilizados, ofrecidos y censurados para niñas y niños, como los efectivamente apropiados por ellos.

Se entiende a la lectura en este trabajo, no solo como una actividad mental sino sensorial y de construcción de sentidos. Por esto se intentó demostrar que los textos tienen, en quienes los leen, implicancias no solo subjetivas, sino materiales en el cuerpo lector.

En el trayecto investigativo se realizaron entrevistas a docentes, bibliotecarias, niñas, niños y familiares de estos y fundamentalmente se hicieron observaciones en distintos espacios donde se pudieron observar prácticas lectoras infantiles institucionalizadas, comunitarias y familiares. Este trabajo de índole etnográfico permitió fundamentar por qué la redistribución de bienes culturales y la promoción de la creatividad humana es parte del quehacer del trabajo social.

Resumo.

Esta tese analisa as práticas de leitura das crianças e as ações e representações que estas leituras permitem ou impedem. As referências empíricas seleccionados foram una biblioteca pública e três escolas do distrito Berisso (provincia de Buenos Aires, Argentina) Nesta tese descrevesse as formas de mediação de leitura em que observamos o uso da literatura para trasmitir uma determinada maneira de compreender o mundo, más também aquelas formas que instalam a crianças como participantes da experiencia de leituras. Assim, as formas de relacionamento entre adultos e criança e o impacto dessa relação na construção de autonomía de leitura, são descritas. Analízase nesta tese os diferentes trajetos, experiências e vivencias de leitura literária das crianças na suase condições histórico sociais. Neste sentido são descritas experiências de leitura das crianças e seu lugar como leitores e criadores literário no seus contextos de vida marcadas pela exclusão. Ele tenta contribuir para a compreensão do encontró entre o relato e quem lê entendelê-lo como uma relação entre os dois corpos, o corpo do libro e da menina ou menino. Com ese intuito foram tidas em conta não só as singularidades leitores, mas as transportadoras são seleccionados. Estes determinan diferentes experiências e práticas de leitura, e é por isso que diferentes histórias e textos utilizados, oferecido e censurado para crianças, como de fato apropriado para eles, são discutidos.

Nesta tese a leitura é entendida não apenas como uma atividade mental, mas sensorial e construção de sentido. Assim ele tentou probar que os textos têm, naqueles que lêem não só implicações subjetivas, mas materiais no corpo leitor.

Nesta pesquisa, foram feitas entrevistas com professores, bibliotecários, filós e parentes destes. Fundamentalmente observações foram feitas em diferentes espaços onde as crianças praticam a leitura institucionalizada, comunitário e familiar. Este trabalho de natureza etnográfica permitiu fundamentar os motivos pelos que a redistribuição de bens culturais e a promoção da criatividade humana integram as praticas do trabalho social.

Dedico este trabajo a todas y a todos los que creyeron que esta tesis era posible y a todas las niñas y niños que aún no tienen la posibilidad de desarrollar su creatividad y sus deseos.

Agradecimientos.

Siempre los caminos se construyen con otras y otros que nos acompañan, nos cobijan, nos cargan, nos arrullan y nos dan sueños y libertad. Es por eso que, tal vez, no todos los nombres hayan sido recuperados en estos agradecimientos.

A Néstor Artiñano porque me guía, me calma, me soporta y resiste a mis huidas e infortunios, a mi ortografía y mis desprolijidades, desde cerca y desde lejos, con una infinita ternura, miles de gracias aladas que te persigan.

A mi compañero de la vida, Carlos, porque siempre es una playa serena y tibia, desde donde uno puede irse añorando y regresar. A Francisco y Gerónimo porque los cansé de cuentos para que hoy puedan y prefieran leer solos. A Genaro porque su sonrisa me ilumina los días, y por él regresé a Gustavo Roldán y a los dinosaurios.

Desde la niña que fui, a la tía Jorja porque sin su pasión lectora este camino no hubiera sido recorrido, ella me presentó a Monteiro Lobato del que nunca me voy a olvidar. A Leonor quien nos enseñó a crear una biblioteca, a refugiarme y soñar en ella. A Minie con sus conversaciones literarias. A mi padre al que me unieron los libros y las historietas de dos por una para que los barriletes me sigan llevando cartas a la luna. A mi madre que llenó las tardes con cantos y música.

A Esteban Fernández que me adoptó como Marosa, lee conmigo el mundo y me consigue el elixir para romper cualquier maleficio.

A Maida, Jony, Camilo, Jorge, Milagros, Julieta, Sandra y a todas, todos y cada uno que me enseñaron todo lo que pude aprender, pero sobre todo, porque rompieron mi pesimismo y mi rabia contra el torcido mundo para enseñarme que reír y soñar es mejor venganza contra la injusticia.

A Isabel, Estelita y Andrea porque fueron las anfitrionas de cada encuentro, hacen lo que pueden en cada jornada y a veces, sacan un conejo de la galera para romper el hechizo.

A las maestras y directivas que acompañan con tesón en situaciones difíciles, enredadas en la madeja de existir y con significaciones que las atrapan, porque me recibieron en su cotidianeidad para que este trabajo fuera posible.

A Tomás Bover, Celeste Hernández, Josefina Cingolani y Charly Galimberti que me permitieron encontrar un cálido lugar en la facultad con mates y recomendaciones de libros y a todos las y los integrantes del LECyS. y del Área de Género y Diversidad Sexual de la FTS, con los cuales inventamos sueños.

Al equipo de maestría por su amabilidad y acompañamiento y a la cátedra de Trabajo Social IV, especialmente a Francisco Gulino con el cual intercambiamos ánimos y compartimos el seminario y la Biblioteca de la Universidad.

A Susana Malacalza por todo lo que me enseñó y por darme la oportunidad de estar en la cátedra.

A Leticia Cazorla que me enseñó la sonrisa de la literatura y la dulzura de los cuentos de terror.

A Marisa Lemos porque me hizo creer que era posible transformarme, habilitándome nuevos espacios y nuevos sentidos.

A Patricia Chacón, Bibiana Alonso y Sandra Tiseyra por los intentos compartidos, por las buenas y las malas, por las risas, los cantos, los cuentos y los afectos que dan sentido al vivir.

A Carlos Ávalos, Enrique Ferrari, César Soria, Luisa Ciurlanti, Nancy Fernández, Hilda Carnevali, Horacio Urbansky, Carlos Cazorla por sus poesías y su calidez.

Para todas y todos esta *Bendición del dragón*:

Que las lluvias que te mojen sean suaves y cálidas.

Que el viento llegue lleno del perfume de las flores.

Que los ríos te sean propicios y corran para el lado que quieras navegar.

Que las nubes cubran el sol cuando estés en el desierto.

Que los desiertos se llenen de árboles cuando los quieras atravesar.

O que encuentres esas plantas mágicas que guardan en su raíz el agua que hace falta.

Que el frío y la nieve lleguen cuando estés en una cueva tibia.

Que nunca te falte el fuego.

Que nunca te falte el agua.

Que nunca te falte el amor.

Tal vez el fuego se pueda prender.

Tal vez el agua pueda caer del cielo.

Si te falta el amor, no hay agua ni fuego que alcancen para seguir viviendo.

Gustavo Roldán.

Índice de contenidos.



Resumen.....	2
Agradecimientos	5
Índice de contenidos	7
Introducción	9
1. Problematización.	9
2. Estrategia metodológica	18
3. Estructura de la tesis	22
Capítulo 1: Escenarios de lectura	24
1.1. La Biblioteca Popular Pestalozzi	24
1.2. La Escuela A	34
1.2. La Escuela B	35
1.4. La Escuela C	37
1.5. Rituales escolares	38
Capítulo 2. Prácticas de lectura en la escuela	44
2.1. La Biblioteca Escolar: abrir la puerta para ir a jugar	45
2.2. Hegemonía de la interpretación	48
2.3. Recursos de lectura	51
2.4. Prácticas lectoras	55
2.5. Lecturas en el aula	56
2.6. Nuevas Tecnologías	62
Capítulo 3. Los iniciadores del momento mágico	64
3.1. La mirada sobre niñas y niños	65

3.2. Escenas del Club de lectores	68
Capítulo 4. Experiencias de Lectura	93
Capítulo 5. Trayectos lectores infantiles	118
5.1. Primeros relatos	118
5.2. Cuerpo y literatura	120
5.3. Las niñas, los niños y los libros	137
Capítulo 6. Lector como creador	158
Conclusiones	177
Bibliografía	190

Introducción.



"A veces presto atención al diseño, la geografía del texto, como si fuera un mapa que encarna el mundo. Miro sus piernas, sus muslos, su vientre, y también sus árboles y sus ríos: un inmenso cosmos humano y terreno. Me gusta trabajar como las hormigas, arrastrándome a lo largo del texto y examinando los detalles, pero también me gusta contemplarlo como un pájaro que lo sobrevuela".
Helene Cixous.

1. Problematicación.

La lectura es un elemento básico para desempeñarse en las sociedades actuales de occidente en todos los ámbitos. Es un instrumento para aprehender el conocimiento y posibilita el pensamiento abstracto, creativo y crítico.

Durante los últimos años, desde el Estado se ha garantizado el acceso a los derechos culturales y entre estos, el acceso a la lectura a través de entrega de material bibliográfico a escuelas y bibliotecas populares y subsidios a estas últimas.¹ Ahora bien estas son las oportunidades que brinda la actual política cultural para ampliar el espacio de lectura de literatura, pero, ¿cuál es la eficacia de esta política para generar significaciones diferentes sobre el libro en las mediaciones para la incentivación a la lectura? Sabemos que se han modificado los circuitos de distribución y acceso de los materiales de lectura y se han implementado capacitaciones para bibliotecarias, docentes y directivos sobre prácticas del lenguaje pero, ¿existe desde esas probables mediaciones una mirada que habilita a todas las niñas y niños como lectoras y lectores o clasifica insertando en alguien "esto no es para vos"?

Por otra parte, cabe preguntarse ¿qué tanto se sabe actualmente sobre las niñas y niños como lectoras y lectores? Sobre el ámbito de la lectura infantil se entrecruzan los mismos problemas que pueden hallarse en las demás prácticas del campo cultural. Se suma a la construcción reciente de la literatura infantil, instalada con mayúsculas a través de sus escritores y críticos como un ámbito de

¹Programa Educativo Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Lectura. Resolución Ministerial N° 1044/08; Ministerio de Educación de la Nación. Ley de Educación N° 26.206; CONABIP. Ministerio de Cultura. Ley 23.351.

las letras, que las editoriales han sabido aprovechar en el mercado, ya no como la hija no querida de la Literatura sino, como un sector de la misma destinado a personas de poca edad.

Esta tesis analiza las prácticas lectoras infantiles y las acciones y representaciones que las posibilitan u obstaculizan a partir de una biblioteca popular y tres establecimientos escolares.

Como señala Bourdieu (1988: 115), a fin de que lo que se dice sobre el objeto no sean solo proyecciones de la relación que el investigador tiene con la materia en estudio, es preciso antes de construir el objeto controlar la relación que se tiene con este. De este modo debiera demarcarse qué ha significado, para el sujeto que emprende el proceso, leer y cuáles son las condiciones sociales que han posibilitado o impedido que esa actuación sea parte de su hacer cotidiano. “Se corre siempre el gran peligro de perder el control de lo que uno escribe” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 106). El autosocioanálisis es un imperativo epistemológico que necesariamente debe incorporarse al trabajo investigativo a fin de adquirir el habitus científico de las ciencias sociales que requiere la continua reflexión y transformación del investigador/a.

Es importante señalar que al compartir los roles de investigadora y lectora debemos efectuar una vigilancia tanto en la recolección de los datos, como durante el análisis, a fin de no exponer la lectura de los datos con presupuestos normativos incorporados en la propia mirada y que podrían conferir a las prácticas observadas, a los usos sociales de la lectura o a las relaciones que se establecen con los libros, lo que corresponde al espacio social del cual se proviene y no al que es objeto de conocimiento.

Plantea Bourdieu (2010: 255) que “historizar nuestra relación con la lectura es un modo de liberarnos de lo que la historia puede imponernos como presupuesto inconsciente”. No son las mismas condiciones las de una lectora cuya infancia transcurre en el seno de una familia pequeño burguesa lectora, en un pequeño pueblo rural con acceso libre a una biblioteca municipal donde existía la disponibilidad de transcurrir la jornada entre los libros o en un hogar con una gran biblioteca propia. En la población en estudio, las prácticas lectoras en la niñez, se efectúan en condiciones completamente diferentes, desde lo material y lo simbólico.

Las inquietudes que motivaron racionalmente este trabajo fueron surgiendo en el quehacer como voluntaria y referente de prácticas de formación profesional de estudiantes de Trabajo Social, en la Biblioteca Popular Pestalozzi, pero, creo que se gestaron durante el proyecto vital a medida que la ficción brindó la posibilidad de construirme como sujeto. Ahora bien no es posible analizar las prácticas de lecturas de infancias pobres sin reflexionar sobre todo el andamiaje social que hizo posible la propia constitución como lectora y dando por resultado una singular relación con los libros.

Si los cuentos fueron fundamentales para la vida infantil de mediados del siglo XX en la zona rural ¿qué sucede ahora en las vidas que el camino entre texto y sujeto se encuentra obstaculizado,

aparecen las instituciones estatales para garantizar ese derecho? ¿Existen mediadores escolares o comunitarios atentos a enriquecer ese espacio y posibilitar el derecho a la lectura? ¿Es la lectura el único medio para acceder a la construcción subjetiva y el pensamiento o según el sector social, pueden aparecer otros medios que cumplan con la misma función?

En el desempeño en una biblioteca popular, y en la coordinación de proyectos juveniles de promoción de la lectura se pudo observar que uno de los problemas a enfrentar fue la deficiente alfabetización recibida por jóvenes de 13 a 17 años. Esto en un comienzo les hizo sentir la biblioteca como un espacio extraño para ellos; donde el primer esfuerzo fue su inserción en la biblioteca, en la vida cotidiana de esta que les era extraña, para después acercarse a los textos. A pesar de esto, ellos disfrutaron las narraciones, y posteriormente, las prácticas de lectura literaria.

Posteriormente acompañando las visitas escolares, que se realizan en la biblioteca, se pudo prestar atención a la relación de las docentes y las infancias con los libros. Iniciándose un derrotero de preguntas sobre las prácticas lectoras en la infancia pobre.

Si se parte de considerar que las capacidades de lectura, las lectoras y lectores, los textos seleccionados o posibles de seleccionar y las situaciones de lectura son histórica y socialmente variables, ¿qué posibilidades y obstáculos existen en las infancias pobres para acceder a los libros y como se produce ese encuentro?

Se considera que las prácticas lectoras infantiles no son mera consecuencia de un interés o don individual, sino, están delimitadas y conformadas por el capital cultural y escolar del que son parte. Toda percepción está intervenida por un “arbitrario cultural” al que se supeditan los consumos culturales y los valores que se les asignan según su trayecto socio histórico. De este modo el uso de unos bienes culturales y no de otros como la forma de uso de tales bienes devienen en la legitimación de las diferencias sociales.

¿Existen prácticas lectoras en los hogares que sustenten la práctica de la lectura en la infancia acompañando sus juegos? ¿Entran en conflicto estas prácticas con el uso de las tecnologías? ¿Es aún la lectura un espacio personal, introspectivo y recóndito respetado en el ámbito familiar?

Los contextos característicos donde los niños y niñas realizan actividades de lectura fuera de su hogar son la escuela y la biblioteca. Estos espacios imprimen ciertos rasgos particulares a la práctica lectora, asociados con qué se lee, cómo se lee y para qué se lee. En este trabajo se intenta dar cuenta de cómo se configuran las prácticas lectoras singulares, según los sujetos y los contextos en que se realizan, en este caso el espacio escolar y la biblioteca popular. Siguiendo la senda marcada por las palabras de Bourdieu es permisible decir que “toda mi empresa científica se inspira, en efecto, en la convicción de que no se puede asir la lógica más profunda del mundo social sino a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada, pero para

construirla como “caso particular de lo posible,” según las palabras de Bachelard, es decir, como una figura en el universo finito de las configuraciones posibles” (2010: 24).

Desde este recorrido se instalaron algunos interrogantes que apuntalaron esta investigación: ¿Cuáles son las representaciones sobre las lectoras y lectores y las prácticas lectoras infantiles en maestras y bibliotecarias²? ¿Se hallan sostenidas las miradas escolares en el sentido común, que establece que solo la urgencia mueve la vida de los pobres, y en función de esto solo la satisfacción de las llamadas “necesidades primarias”: alimentación y abrigo produce gozo? Si esto fuera así, sustenta Bourdieu (2010: 27) que existe una forma de pensar desde el sentido común, sustancialista y racista, que considera que las actividades y preferencias de ciertos sujetos, de ciertos grupos, son parte de su esencia y no productos de su contexto social y de su historia.

¿Cuáles son las prácticas lectoras en los espacios escolares y bajo qué supuestos se realizan, se han sustancializado sus posibilidades como deseos naturales y no como habitus de su espacio social? Aquí, coincidimos con Bourdieu (1988: 116), quien plantea que “interrogarse sobre las condiciones de posibilidad de la lectura, es interrogarse sobre las condiciones sociales de posibilidad de situaciones en las cuales se lee (y se ve enseguida que una de esas condiciones es la scholé, el ocio en su forma escolar, es decir el tiempo de leer, el tiempo de aprender a leer) y también sobre las condiciones sociales de producción de lectoras y lectores”. ¿Puede la docente reconocer que las condiciones sociales que posibilitan la lectura o sea que construyan a sus alumnas y alumnos como lectoras y lectores no son universales y deberán ser consideradas en la estrategia pedagógica? Siguiendo los análisis de Bourdieu, cabría interrogarse acerca de si ¿los engranajes escolares, trasmutan el capital cultural familiar en condiciones o defectos naturales?

Continuando en esta línea (Bourdieu, 2007: 112) podríamos observar ¿de qué modo se incentivan o se frustran las posibilidades lectoras en las niñas y niños en el ámbito escolar y extraescolar?, ¿es un mecanismo que se habilita del mismo modo para todas y todos, en todos los espacios, en todas las circunstancias? ¿Cómo se construyen esos engranajes implícitos en la enseñanza escolar con respecto a la lectura?

Por otra parte ¿el espacio escolar concibe las prácticas de lectura literaria solo como instrumento de alfabetización, o como un elemento constructor de la subjetividad en tanto posibilita a este el desarrollo de su imaginación y creatividad? Esto, a su vez, nos lleva a otro interrogante: ¿la lógica escolar pretende conformar lectoras y lectores, como sujetos autónomos que lean en el texto desde su propio trayecto histórico, o como autores (descifradores) de lo que el autor del mismo quiere decir?, ¿el sentido que se busca en la lectura es el que se conecta con la realidad sociohistórica de quien lee o el texto establece su propio sentido? ¿Se cree que este encierra una verdad recóndita,

² Se usa el femenino pues en las tres escuelas no encontramos maestros ni bibliotecarios.

única que no puede ser abordada si la docente no la revela? ¿Continúa la lógica religiosa en que al texto hay que comprenderlo en una sola forma para lo cual debe poseerse la clave de lectura del mismo y que solo la persona adulta empoderada puede hacerlo? ¿Sigue vigente aún una imagen de la niñez como minusválida, como cera a la que hay que dar forma con las manos adultas, cómo en el s. XVI? o ¿ya pueden vislumbrarse algunas rupturas con esa significación en función de establecer relaciones con las niñas y niños como personas de otra generación, pero, que como tales, no solo piensan sino que crean e imaginan con los recursos de los que ya les ha dotado su experiencia vital?

Es de observar que en este caso el pensamiento pedagógico ignora lo que señala Bourdieu (1988: 124) “El anacronismo destemporaliza la obra, la arranca del tiempo (...) al mismo tiempo que la temporaliza “actualizándola” sin cesar por la reinterpretación permanente, a la vez fiel e infiel” En este mismo sentido sostiene Borges (1979: 8) “cada vez que leemos un libro, el libro ha cambiado, la connotación de las palabras es otra”. O sea la lectura es esa posibilidad de que otro diga en su escritura lo que yo interpreto desde el peso de mi tiempo, de mi espacio y de mi historia. El lector no siente, seguramente, lo que sintió el autor, pues no comparten el mismo pasado ni el mismo contexto sociohistórico, pero eso es lo que permite la renovación continua del texto en la lectura a través de lo que en cada instante manifiesta a través del filtro de la mirada.

No menos importante es pensar los textos como herramientas de acción política, o sea, establecedoras de la moral social de la época ¿Es este el anclaje central de la lectura de los textos para las maestras? ¿Cuáles son los textos por ellas considerados infantiles, los textos “con valores” como los llaman las editoriales como si los otros no los tuvieran, o los insulsos y sin sentido unidos a una visión de niñez como un escalón inferior, de poco valor, o los que respetan a quien lo lee más allá de su edad?

Si continuamos la línea de pensamiento de Bourdieu (2010: 269) podemos pensar ¿Qué formas de clasificación ha diagramado cada lector/a y/o mediador/a? y atento a esto ¿cuáles textos y en función de que marcas le son asequibles y cuáles jamás van a ser retirados del estante?

Siendo las maestras provenientes de la clase media donde el leer es valorado, aunque no se ejerza, como una práctica necesaria y cotidiana ¿no puede darse una universalización inconsciente de las alumnas, los alumnos y sus familias recayendo en estas últimas la responsabilidad en la provisión de los hábitos y recursos materiales para la lectura que son inexistentes en razón de sus condiciones sociales de existencia?

En función de las prácticas de lenguaje donde los materiales dirigidos a docentes y directivos solicitan generar situaciones de lectura habituales y sistemáticas para la formación de lectoras y lectores (Cuter et al, 2012: 8; Torres et al, 2012: 36) ¿cómo se han modificado las experiencias de lectura cotidianas en el aula? ¿Se han incentivado los usos colectivos o individuales de la lectura o se

continúa con la lectura por párrafos como demostración de la alfabetización alcanzada, o estas no forman parte del quehacer habitual educativo?

En la vida cotidiana de las escuelas y de la biblioteca popular, son profusas las acciones rituales que organizan momentos en los cuales se enlazan diferentes procesos de identificación en relación a la escuela como institución socializadora y a la biblioteca como institucional cultural vecinal. En estas, la posición de la maestra o bibliotecaria, la relación que se funda con estudiantes o usuarias y usuarios, los rasgos singulares de cada una y del sentido de sus acciones ronda la situación, aludiendo a sus singulares procesos instituidos que producen o reproducen subjetividades. Estos ritos instalados en ambas instituciones ¿sostienen los hábitos de lectura infantil o dejan la acción sin sentido dentro de su espacio; consolidan sujetos lectores o expulsan de tal condición coartando posibilidades? ¿Estas acciones se dirigen a todas y todos por igual? De no ser así, ¿Cuál es el proceso de selección social que conlleva distintas relaciones y/o estrategias con estudiantes, usuarias y usuarios?

¿En qué circunstancias y de qué modo se han establecido las prácticas de lectura en esas niñas y niños o han sido excluidas y excluidos de ellas?, ¿cuáles fueron las condiciones sociales que conformaron una determinada relación con los libros y con qué textos? ¿Cuáles son los modos de lectura en los espacios extraescolares, quienes y de qué modo los hacen posibles?

Entendiendo que “a cada clase de posiciones el habitus, que es el producto de condicionamientos sociales asociados a una determinada condición, hace corresponder un conjunto sistemático de bienes y de propiedades, unidos entre ellos por una afinidad de estilo” (Bourdieu 2010: 31). Donde los textos en general no son de propiedad de quienes leen ¿se genera algún tipo de relación con los textos que permita suplir esta carencia? Teniendo en cuenta las dificultades en la adquisición de herramientas para la lectoescritura ¿se compone algún dispositivo individual o colectivo que posibilite la superación de este obstáculo en la relación con los textos? ¿Cómo son estas maneras lectoras, o sea, que se pone en juego en la acción lectora, que posicionamiento debe estar introyectado para generarlas o evitarlas? ¿Es la literatura ofertada como un bien o una práctica posible en los sectores pobres?

Del hecho de considerar que el espacio social se conforma de manera que los actores sociales se reparten en él, en razón de su posición en las distribuciones estadísticas según los principios de diferenciación, más eficientes: el capital económico y el capital cultural (Bourdieu, 2010: 29) nacen los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los atributos propios que componen las diferencias significativas en los diferentes espacios escolares o comunitarios? ¿Existe un peso relativo según el juego que se da en cada subespacio simbólico?

En paralelo, es posible pensar que aunque se contempla que la escuela contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, la estructura del espacio social, no lo hace sin alterar y cambiar esa misma estructura, por lo que es un interés de esta tesis dar cuenta de esas transformaciones, como de las resistencias de los actores en el transcurso de la misma.

Este fue el punto de partida para revisar ya desde un punto de vista etnográfico espacios conocidos y desconocidos a fin de observar el acceso o la restricción a las prácticas lectoras y lo que estas significaban en término de construcción subjetiva. Así se configuró el objetivo general con la intención de describir y analizar las prácticas lectoras de niñas y niños en ámbitos escolares y extraescolares que dio lugar a un trabajo de campo en las tres Escuelas y en la Biblioteca Popular de la localidad de Berisso, provincia de Buenos Aires. La incertidumbre básica de este trabajo es saber si es posible dar cuenta del sentido de los hábitos lectores infantiles, de sus condiciones sociales de producción y del peso que tienen para la subjetividad de las niñas y niños que los llevan a cabo.

Desde afuera, puede hacerse un esquema de las prácticas aunque no imbuirse de una lógica que no es la propia. Para esto se pretende situar a la lectura y a los actores de esa práctica en un contexto socio histórico y en una trayectoria lectora con el fin de poder comprender la relación de esos sujetos específicos con los libros (Bourdieu, 1988: 121).

Es de tener en cuenta que la población de las escuelas fue observada en el ámbito escolar y extraescolar en sus visitas a la biblioteca, como también los clubes de lectura que se efectúan con promotores de lectura desde la biblioteca popular en estas escuelas. Estos dieron lugar a observar una acción de promoción escolar fuera del espacio pedagógico y, al mismo tiempo, una actividad no escolar en el contexto pedagógico. Por otra parte se observaron prácticas de lectura literaria de niñas y niños en el ámbito comunitario y familiar mientras se realizaban las entrevistas y durante diversas actividades de promoción comunitaria de la lectura.

Teniendo en cuenta que la práctica de lectura, como toda actividad social, se encadena con otras relaciones sociales y depende de estas para su construcción y deconstrucción, la figura del mediador como actor significativo de la posibilidad de la lectura es un factor decisivo al momento de reflexionar sobre este tema. Ahora bien ¿cómo se constituye un sujeto en mediador de prácticas lectoras?, ¿cómo su historia lo constituyó a él como lector o no lector para que devenga generador u obstaculizador de prácticas literarias?, ¿de qué modo se instala la relación para que consolide o deniegue esta experiencia? ¿Entran en juego las resistencias escolares para devenir las prácticas de lectura en una actividad desechada por las alumnas y alumnos? ¿O al contrario en su gestación esta produce tiempos y espacio para intentar existir y producir en condiciones que no le eran previsibles, con sujetos que no le eran esperados y en ese devenir la lectura aparece como conexión? En este momento histórico donde las instituciones han perdido su homogeneidad en el sentido de

uniformidad de haceres y pareceres, donde los espacios sociales se conforman y diferencian en el mismo ámbito temporoespacial ¿de qué modo captar las lecturas diferenciales que se producen y la diversidad de mediaciones que ligan a las niñas y niños con los libros?

Señala Bourdieu (2010: 258) que la lectura depende de los “instrumentos desigualmente distribuidos según el sexo, según la edad, esencialmente según la relación con el sistema escolar a partir del momento en que el sistema escolar existe” pero ¿esto es así en todos los casos? Si bien es cierto que las condiciones materiales condicionan la lectura, si comparativamente la clase social de pertenencia establece la relación de cercanía o alejamiento con cualquier práctica cultural valorada hegemónicamente en nuestra sociedad, dentro de un mismo espacio social hay individuos que por diferentes situaciones como lo demuestran los estudios de Petit (1999) se acercan a los libros e instalan una relación que les permite valorar ese espacio de lectura ¿Cómo se conforman esos sujetos? ¿Qué posibilita que alguien disfrute de una práctica? ¿Quiénes son las mediadoras adultas o pares que convocan a la actividad? ¿Desde qué espacio simbólico se gesta esta instancia? y ¿en qué tiempo y espacio se vuelve posible? Por otra parte ¿es el sistema escolar hoy, pensando desde la recombinación de elementos (Hupert, 2010), un espacio que realiza ligazones, o sea, que instala una relación cuasi instituyente entre maestra y alumnas y alumnos? Y de ser así ¿esto es en todos los casos, o según qué circunstancias?, ¿desde qué trayectos es posible dicha vinculación? Esto nos lleva a analizar si ¿puede pensarse un análisis de cada espacio escolar o pensarlo por espacio áulico o solo puede observarse en el trayecto lector individual los vericuetos que sus condiciones sociales le fueron configurando para que la práctica lectora ingrese o no a su mundo subjetivo?

La edad, creemos, configura un interrogante abierto al igual que el sexo. Si bien es cierto que la apertura al mundo la realiza alguien adulto las permisividades también dependen del espacio social y los accesos irrestrictos a los espacios, a los libros o a cualquier práctica, por esto habría que observar hasta qué edad una niña o un niño dependen de una persona adulta en razón del sector social de pertenencia.

En cuanto al sexo si bien históricamente el acceso de las mujeres a los libros ha estado más restringido (Littau, 2008; Bollmann, 2006), en la actualidad en diversos sectores aparece como una actividad reñida con la masculinidad por lo que podría encontrarse como un factor de acercamiento o de alejamiento a las prácticas de lectura según las normativas de género existentes en ese sector social según las significaciones que se establezcan entre género y lectura.

Respecto al libro ¿sigue existiendo en las maestras, bibliotecarias y adultas relacionadas con las niñas y los niños los libros prohibidos y permitidos y los libros “con valores” para la infancia como si esta última categoría también fuera unívoca y si los valores fueran por siempre y sobrenaturales?

Por otra parte, ante los cambios ocurridos en el sistema escolar en las últimas décadas y de signos diversos ¿Es hoy en la escuela una preocupación docente la alfabetización tal como se manifiesta habitualmente o esta depende de ciertas condiciones sociales a analizar en cada caso? ¿Existe posibilidad de lectura si hay merma de las competencias de lectoescritura? ¿Cuáles son las condiciones e instrumentos necesarios para apropiarse de la lectura?

Aunque en la última década se ha generado un proceso de revalorización de las bibliotecas en el ámbito estatal y comunitario. ¿Cualquiera accede a las bibliotecas populares gratuitas o se necesitan algunos mecanismos de acceso que son diferenciales según el espacio social de origen o la trayectoria recorrida?

Visto que la población que acude a las instituciones seleccionadas corresponde a sectores en situación de pobreza, aunque de diferentes características barriales y diverso origen étnico, una inquietud que emerge es si esto ¿deviene en diferentes relaciones con los libros en las distintas comunidades educativas? En segundo lugar, surge el interrogante sobre ¿si en la cotidianeidad de los hogares pobres existe algún espacio destinado a la lectura, al cuento o a la canción de cuna que pueda ser iniciación de un trayecto lector posterior en las niñas y niños? No pensamos, a pesar de esto, en un camino directo entre niño lector y familia lectora o narradora pues como bien ha señalado la presentación de Martine Poulain (Peroni, 2003: 12) que fija la conclusión de la investigación: "los mismos ambientes (la familia, la escuela, la prisión), los mismos imperativos (vivir, forjarse una identidad, trabajar, distraerse, dormir), los mismos propósitos (comprender el mundo, criar a los hijos, comportarse bien con los demás, defenderse) suponen o impulsan la voluntad de leer o, por el contrario, la de no leer [...]. Los placeres o displaceres del texto, los enriquecimientos o empobrecimientos que se sienten, las necesidades o vacíos que se experimentan no obedecen únicamente a los lectores o a los escritos, sino al momento del encuentro, a la expectativa que se forma el lector en determinado momento de su vida". Lo que sí creemos es que es necesario que exista, para poder ejercer el derecho a leer, la posibilidad material y subjetiva de hacerlo.

Asimismo partiendo de la idea de Nietzsche (1996: 328) que ve el arte como embriaguez nos parece interesante poder describir los efectos corporales de la literatura en las lectoras y lectores infantiles. Partiendo de que el acto literario se vive en el cuerpo como encuentro de dos cuerpos, el texto/cuerpo escrito y el texto/cuerpo de la lectora o el lector. Esta posición sería opuesta a la concepción kantiana que considera que la lectura produce solo un efecto racional en quien lee y que lo afectivo es patológico (Littau, 2008: 244). Creemos que en la conformación de una imagen lectora con eje en lo racional señala la preeminencia de significaciones imaginarias patriarcales que se han consolidado sobre todo desde la Ilustración excluyendo del acto literario la pasión, la afectividad y la corporalidad. Ahora bien teniendo en cuenta los parámetros de nuestro tiempo y espacio es dable

observar si los lectores pueden dar cuenta de la fisiología de la lectura o sea de lo que el texto escrito produce en su cuerpo y si esto deviene de un proceso racional de comprensión de la obra o de una afectividad que se instala como parte del encuentro de lectura en la relación inicial con el texto.

Estas interrogaciones fueron la guía que permitió sostener el proceso investigativo y de las que se espera dar cuenta a lo largo de los capítulos de la tesis. Este estudio se plantea fundamentalmente describir y reflexionar acerca de las practicas lectoras infantiles ¿cómo y dónde leen?, ¿qué leen y que mecanismos lo han hecho posible? Pero sobretodo que dimensiones estructuran ese encuentro lector. Como señala Cuesta (2001) el lector aún no ha sido abordado teóricamente desde sus concretos modos de leer literatura. Es decir, un lector convertido en objeto de estudio y no en categoría descriptiva puede proveer explicaciones teóricas acerca de los lectores de literatura que se hallan en la escuela y, a su vez, de cómo esta institución en tanto agente del campo literario interviene en sus formaciones por lo que pensamos que este trabajo puede ser una aproximación.

2. Estrategia metodológica.

*“No digan nunca: jesto es natural!
Con el fin de que nada pase por inmutable.
En lo familiar, descubran lo insólito,
En lo cotidiano, develen lo inexplicable.
Que todo lo que se ha dicho habitual,
Cause inquietud”.*
Bertolt Brecht.

Este estudio se asienta dentro del campo de investigación llamado: “Nuevos Estudios de Literacidad” en el cual se consideran las prácticas de lectura como prácticas sociales. Estas exploraciones van más allá de los sujetos incluyendo el contexto socio cultural que estructura sus vidas y da sentido a sus prácticas lectoras.

El proceso investigativo estuvo orientado dentro de la metodología cualitativa, ya que por el objetivo de la investigación se hizo necesario un diseño flexible, que posibilitara redefinir algunas cuestiones a medida que se avanzaba. Por otra parte la perspectiva cualitativa nos permitió ponderar en el análisis el contexto, la función y el significado del quehacer de los sujetos, teniendo en cuenta la realidad según la vive, siente y significa el actor.

Es considerado fundamental pensar las prácticas lectoras como un fenómeno complejo pasible de observar en su manifestación física, pero, necesariamente articulado por la vivencia interna del lector en su espacio intelectual, afectivo y sensorial por lo que sólo la palabra del otro habilitará el sentido de esa acción observada. Este modo de construir el objeto de análisis permite establecer

desde que lugar se construyeron las percepciones del mismo y desde que categorías se descifraron los significados.

Con la intención de delimitar las categorías analíticas y conformar el corpus desde el cual construir los datos del dominio empírico, en una primera etapa se construyó un estado del arte a través de bibliografía ampliatoria y la revisión documental de ponencias y artículos de revistas especializadas³. Desde este momento y a lo largo del proceso, al decir de Mc Laren (1995: 55) “me involucro en un proceso ritual: el de anotar a pie de página, las notas a pie de página son en efecto la conquista de lo olvidado” son los datos mínimos que es posible recuperar y completar en fases posteriores.

En una segunda etapa la recolección de la información se efectuó a través de registros de observación en los espacios escolares dentro y fuera de los Clubes de lectura, en la sede de la Biblioteca Popular Pestalozzi durante las visitas escolares. Esta doble observación de los mismos sujetos en distintos contextos tuvo en cuenta que aunque las visitas a la biblioteca se realizan con el encuadre escolar el espacio habilita otras prácticas lectoras. El análisis del lugar de la trama escolar sobre las prácticas lectoras supuso reconocer cómo la escuela y sus directoras, docentes y los niños y niñas se vinculan al leer, qué vida escolar organizan esas prácticas lectoras, para qué se usan los textos de lectura literaria, y quién y con qué criterios asigna tareas de lectura. Los distintos ámbitos que cobijaban prácticas lectoras dentro del ambiente escolar mostraban la complejidad de estas rutinas construidas en torno al texto, ya que los dispositivos que se vehiculizaban en cada uno no resultaban producto de las mismas coordenadas sino que al priorizarse una determinada tendencia ideológica sobre el discurso institucional imprimía su ritmo al conjunto de la actividad.

Se efectuaron, asimismo, observaciones de los niños y niñas que acuden a la bebeteca, a la sala infantil juvenil y a retirar libros de la Biblioteca popular fuera del horario escolar.

Partiendo de la concepción planteada por Littau (2008) sobre el leer como un hecho físico, y considerando la lectura como una relación entre dos cuerpos: el del lector y el del libro algunos de los ejes que dirigieron nuestra mirada fueron: postura, selección de la lectura teniendo en cuenta la espontaneidad de esta o la necesidad de aceptación por otro par o adulto, tiempo de lectura, manifestaciones durante y posterior a la lectura, lectura silenciosa o en voz alta, lectura individual o colectiva, relaciones con otros a través del hecho lector.

Una mención aparte tendrían los portadores ya que la irrupción esperada de las nuevas tecnologías no se observó, tal vez por el nivel socioeconómico de las niñas y los niños que concurrían a las escuelas pero tampoco se observó en la y los concurrentes a la biblioteca que correspondían a un nivel medio. Lo que si aparece como interesante es la relación entre los portadores y el tipo de

³ LIJ; BePe; Noveduc; Imaginaria

práctica de lectura que se realiza a partir de esta y que no respondía a ningún supuesto previo al registro, como las historietas y la lectura colectiva.

Es de tener en cuenta que se realizaron observaciones de prácticas lectoras infantiles en otros espacios públicos, como el Parque Cívico en el centro de Berisso, y en algunos bares de la ciudad. En un momento posterior se procedió a desarrollar entrevistas a niñas y niños lectores. Estos relatos nos posibilitaron el conocimiento de las prácticas lectoras desde la mirada de las actrices y actores. Comprender los significados construidos por las niñas y los niños acerca de sus acciones, la lectura, sus intereses, la accesibilidad, los sentidos y la relación corporal y afectiva que establecen con los distintos textos. El objetivo fue detectar si se produce el ingreso de otros discursos y otros géneros por fuera del ámbito escolar que habilitan la lectura literaria y en qué ámbitos se dan estos: la familia, los pares, otros.

En la selección de los informantes claves se priorizó la profundidad sobre la extensión por lo que la muestra se redujo en su amplitud numérica aunque teniendo en cuenta la representación de cada ciclo escolar de cada establecimiento y las mismas proporciones de niñas y niños. No realizamos una discriminación entre lectores y lectores asiduos, poco lectores y lectoras o no lectores y no lectoras pues deseábamos conocer cuáles eran en los distintos casos las representaciones sobre la lectura que los movilizaban.

El análisis de las trayectorias de lectura de estas niñas y niños, desenrollando sus recuerdos y sensaciones ante los textos oídos o leídos, sus significaciones y sentidos permitió hacer rupturas, intercalar lo normado y lo no normado y sobretodo lo no esperado generando preguntas. La voz de niñas y niños en las entrevistas y en escuchas informales, permitió comprender las trayectorias de lectura en su proceso vital, y el peso en cada experiencia singular desde las propias coordenadas de su historia.

Si bien las entrevistas se planteaban desde ejes comunes todas tuvieron como premisa descansar verdaderamente en las palabras y en la interpretación que proponían los y las entrevistadas. Se intentó leer cada entrevista como una novela donde cada una provee una experiencia y una construcción a partir de esta y el investigador lector infiere pero respetando las coordenadas planteadas en el texto.

Consideramos a las actividades de lectura como una práctica social, una práctica inserta en la construcción del sujeto, un camino entre el lector o la lectora y los otros y otras. Peroni (2003) muestra como esta práctica se engarza, en los adultos, con las circunstancias significativas de su vida. Ellos muestran una diversidad de factores que se conjugan para alejar o acercar a la experiencia lectora incidiendo como mediadores en las prácticas lectoras infantiles.

Así en los relatos aparece el sujeto hablante y su mundo con sus mediadores. Las entrevistas dieron cuenta del encuentro con la lectura y la trama sobre la cual se instala en el sujeto. Es ahí donde el sujeto apareció como imprescindible pues en la observación asomó la exterioridad del sujeto pero solo él puede dar el ritmo de sensaciones que le produce la lectura.

Las entrevistas a los adultos nos permitieron observar que elementos transforman a estos en un mediador entre el niño y los textos como quien abre la puerta de un viaje interminable o quienes en los mismos lugares pero desde una mirada diferente extienden permisos de lectura tan acotados que son visas de turismo de marcada extranjería, donde el niño o la niña entran cumpliendo tantas condiciones que siempre se sienten en un espacio ajeno.

Se entrevistaron así a acompañantes de los niños y niñas en su visita a la biblioteca detectando qué representación tienen de la lectura, con qué criterios seleccionan los libros para esos niños y niñas. Se ha observado que para algunos la lectura es vista como un espacio que tiende a instalar las condiciones de posibilidad de un pensar abierto y para otros es solo parte de una buena posibilidad de ocio sin mayor trascendencia. Esto da cuenta de unas mediadoras, que habilitan una experiencia de indagación, un pensar con premisas variables que posibilitan construir una trenza entre las propuestas de quien escribió y las vivencias de quien lee el texto y su propio texto, y otras para quienes la práctica lectora es un hacer infantil sin mayor trascendencia.

Aquí aparece un discurso hegemónico que declama lo que debe ser, para luego de una serie de justificativos anclados en la diferencia de los niños y niñas con el sujeto escolar esperado aparece *“lo posible”*, *“lo que se puede”* instalado en la queja, la zozobra y la frustración.

Otros materiales que sirvieron para aproximarnos a los interrogantes de este estudio fueron los registros diarios de la Biblioteca popular donde constan las demandas diarias efectuadas pudiendo reconocer las que tenían por origen una demanda escolar (el 50%) y las que se realizan desde los intereses de niñas y niños o desde el incentivo familiar. Pero, al poner en juego estos con las observaciones cotidianas del movimiento de la biblioteca, apareció como evidente el no registro de los niños y niñas como lectores en sala. Es así que en el ítem de lectores en sala solo se consignaban los adultos lectores pero los niños que acudían a la bebeteca o a la sala infantil o a hacer sus deberes con o sin acompañantes no eran registrados. Pareciera que existe una invisibilización del niño como sujeto de un hacer decidido por él y dominado, con o sin alfabetización, por él. En tanto es el quien selecciona los materiales, los manipula, decide su uso y los descarta o solicita su lectura. Sin embargo, la bibliotecaria se relaciona con dulzura con los niños, muchas veces lee cuentos o les muestra distintos materiales. Solo que cuando da cuenta de su tarea diaria en la biblioteca la atención de los niños o la visita de estos al lugar no aparece narrada. Por otra parte se observó que cuando los niños están mucho rato en la biblioteca se les ofrecen juguetes o pinturitas, según sus palabras *“hace mucho*

que están voy a ver si quieren algo para jugar tengo miedo que se aburran". El placer del texto no parece ser, para ella, una razón para estar en la biblioteca sin aburrirse; tal vez porque estos caminos de gozo no fueron recorridos en su infancia o porque se sigue pensando la infancia como un período en que aún no somos constructores del mundo.

También nos detuvimos en las producciones escritas de los niños y niñas de estas escuelas en sus visitas escolares como en los clubes de lectura y el Cuaderno de Visitas de la biblioteca donde se consignan las apreciaciones de docentes y otros acompañantes de los niños y niñas al establecimiento. Fue asimismo sugestivo examinar la traducción de las normativas ministeriales a la práctica escolar, pues lo que instruyen estas disposiciones escolares no cambia las significaciones imaginarias de las escuelas. Así, aunque las condiciones materiales propiciatorias de la lectura se han modificado, paralelamente, no hay variaciones de significados como presume el Plan de lectura. Será necesaria la continuidad de prácticas lectoras en todos los niveles con la valoración simbólica de sus lectores y mediadores. La institución escolar imprime a través de sus rituales una forma simbólica de hacer escuela que envuelve a sus protagonistas. Da entidad al quehacer institucional permitiendo retraducir las normativas de cambios y las propuestas curriculares que se cumplen en lo protocolar con sentidos diversos o habilitan la generación de excusas en función del contexto.

Consideramos que dado que el lenguaje tiene el poder de mantener cada cosa en el lugar correspondiente, nominándola y por lo tanto configurándola, ha sido y es instrumento de dominación política, pero como bien lo demuestra el *nü shu*⁴ puede ser una secreta arma de liberación.

Los espacios relevados durante el trabajo de campo fueron los siguientes: la escuela A, la escuela B, la escuela C, la Biblioteca Popular Pestalozzi y otros territorios de lectura en ámbitos diversos.

3. Estructura de la tesis.

"La poesía es un artículo de primera necesidad como el pan y el fusil".
Grupo literario *El Pan Duro*.

Esta tesis comienza con un primer apartado introductorio que da cuenta de las inquietudes que me llevaron a abordar el conocimiento de las prácticas lectoras de niñas y niños, la estrategia a través de la cual se realizó el recorrido investigativo y la necesaria vinculación del derecho a leer con la intervención profesional del trabajo social intentando centrar la atención en la construcción de una

⁴ El *nü shu* es un lenguaje "secreto" cuyo origen se debe a la prohibición que sufrían las mujeres Yao (luMien) de Jiangyong (Hunan, China) para aprender a leer y escribir en "NanShu", el "lenguaje de los hombres" o escritura china tradicional.

mirada que intente abarcar la complejidad de lo social y comprender al sujeto como productor y producto de su acción social.

En el capítulo 1 se abordan los distintos escenarios de lectura que fueron objeto de observaciones sistemáticas con la intención de que el lector pueda comprender el marco que cercena o hace posibles las acciones, miradas e intereses de los sujetos.

En el capítulo 2 se pretenden poner en evidencia las prácticas de lectura en el territorio escolar con sus modalidades, significaciones, recursos y de los sujetos que las hacen posibles o las cercenan y de las resistencias y colonialismos que se potencian en las niñas y niños en la lucha por su autonomía.

En el capítulo 3 la mirada se centra en los mediadores, partiendo que la mirada que estos construyan del sujeto niña o niño es el eje a partir del cual giran las escenas que niegan o sostienen los encuentros de lectura como el sentido de estas prácticas.

En el capítulo 4 se analizan algunas de las experiencias de leer que tuvimos la posibilidad de observar en el transcurso del proceso investigativo y las múltiples dimensiones que juegan en cada encuentro lector para constituir una instancia de subjetivación.

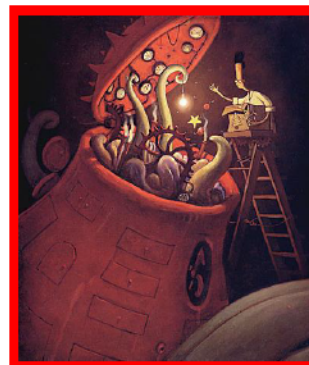
En el capítulo 5 se intenta observar la constitución del lector tras la conformación de su instancia preverbal como lector del mundo, desde una concepción materialista y no espiritual de la lectura, observar el leer como encuentro del cuerpo del texto con el cuerpo de la lectora o lector y en tercer lugar mirar desde un a priori feminista que sucede con el género en la lectura.

El capítulo 6 parte de la concepción de la recepción como posibilidad de intervención activa en el proceso de lectura. Lectora o lector como autora o autor, donde no solo se intenta captar lo que el texto hace con el sujeto de la lectura sino lo que este produce con el texto, de qué modo construye desde él saberes, oportunidades intercambios.

En cada uno de estos capítulos se trató de captar la singularidad y la diversidad que nos hace maravillosamente humanas y humanos, a todos, pero sobre todo a cada una y uno a cualquier cualquiera diría Skliar (2011: 22).

El último capítulo da cuenta de mis reflexiones finales y las inquietudes que persisten luego del recorrido por territorios insospechados de sujetos, palabras, textos y mis propios pensamientos y sensaciones en un inacabado proceso.

Capítulo 1: Escenarios de lectura.



*Siempre imaginé que el paraíso
sería una especie de biblioteca.
Jorge Luis Borges.*

Se analiza en primer lugar la biblioteca como el espacio del cual surge esta investigación y también por ser su historia la arena donde se han dado la batalla dos concepciones culturales sobre la literatura: propiedad de una elite intelectual que se la apropia determinando lo bueno y lo malo, como lo posible y lo imposible, para cada uno, o dominio popular que construye subjetivamente personas con potencialidad para pensarse y apropiarse de su vida y de su historia, obreros que con las mismas manos construyen un país y en paralelo disparan un destino.

Posteriormente se reflexiona acerca de la escuela como una performance virtual con el fin de relacionar la acción con su sentido, siguiendo la orientación que plantea Mc Laren (1995: 54). Se intenta comprender los modos en que operan los encuentros de lectura en el espacio escolar y en la biblioteca popular. La descripción de los espacios de indagación se realiza desde una mirada subjetiva que fue decantando del andar cotidiano. Se intenta pensar la forma en que el escenario escolar logra ser un espacio público, de todas y todos y para todas y todos, o se privatiza, excluyendo, a través de las relaciones que sus habitantes producen entre sí. Esta senda no ha sido lineal ni lisa pues a veces pareciera tornarse absolutamente difusa y las mismas acciones permiten interpretaciones múltiples.

1.1. La Biblioteca Popular Pestalozzi.

*“Desperté de ser niño. Nunca despiertes
Triste llevo la boca. Ríete siempre
Siempre en la cuna, defendiendo la risa pluma por pluma.
Miguel Hernández.*

Enclavada actualmente en la planta baja de la sede del Club Estrella de Berisso del cual forma parte, desde 1981 ha tenido varias locaciones aunque sin cambiar su barriada. Es un edificio construido con ambiciones de ingenieros que nunca pensaron en una biblioteca popular y decidieron copiar una construcción norteamericana, toda una muestra de la visión imperante. El hall de entrada luego de los arreglos de hace 9 años permite la entrada independiente a la biblioteca y por una escalera a la sede del club en el 1° Piso. El depósito de libros se encuentra tres escalones más abajo que el resto de la construcción lo que le garantiza una humedad permanente de sus pisos. Por otra parte, estaba conformada, hasta la reforma de hace cinco años, por ventanas fijas que impedían su ventilación y sin calefacción alguna.

La vecindad es de casas de material construidas sobre las típicas casas chorizo de chapa que representan a Berisso. Frente a la entrada con una placa que lo atestigua está la casa del "Pajarito" Gutiérrez un pintor de las Islas Baleares que tenía por oficio el traslado de las casas cuando sus ocupantes decidían mudarse. Su hija Rosa, hoy con 89 años, fue bibliotecaria cuando recién instalaron la biblioteca en la sede, pero, la recuerda cuando compartían la medianera de madera y ella cantaba en la propaladora barrial que funcionaba en el horario de la biblioteca a cargo de Pillichuk, obrero del Swift devenido escritor, bibliotecario y animador barrial. Así lo cuenta Mario:

"Éramos chicos nosotros entonces y era como una aventura, veníamos dos o tres y le cargábamos en un carro un proyector enorme y pesadísimo y lo teníamos que llevar a un barrio donde nos estaban esperando para pasar una película y después otra vez traerlo y así todas las semanas, y nos gustaba".

La fundación tuvo que ver con un hecho emancipatorio que fue reapropiarse del tiempo signado por el frigorífico para crear un espacio donde se vulneren las reglas del sistema establecidas para la constitución de la subjetividad obrera. Quienes crearon el espacio: Luís Horacio Velásquez⁵, Nicolás Pillichuk, Romualdo Resurrección Rocha, Carlos Adams eran obreros comunistas, estudiantes, que luego del golpe militar de junio de 1943, adhirieron al peronismo y fueron parte del movimiento obrero del 17 de octubre. Sujetos que no permitieron el encasillamiento social y que el trabajo les royera su humanidad. Aquí aparece, lo que señala Ranciere (2010: 7), la puesta en marcha de un espacio intelectual, de quienes se suponía, prejuiciosamente, solo inmersos en el espacio popular de la oralidad obrera, así fundan la biblioteca. Inserta, esta, en una institución conservadora, toman la palabra transformando el mundo de lo posible, rompiendo el esquema de lo pensable: la misma mano que manejaba la cuchilla manejó la escritura, la misma mano que militaba en el sindicato y el partido, leía y escribía ,y así, sedaba cuenta de su sensibilidad y de su lucha, "se vive ya lo imposible; la

⁵ Luís Horacio Velásquez fue uno de los fundadores .A los 23 años, testimonió sobre su trabajo como obrero en un texto titulado "Carne de fábrica", En 1942 publicó un poema "Canto de fervoroso optimismo", para Latinoamérica, continente de esperanza. En 1944su novela más conocida y filmada: Pobres habrá siempre, que describe la lucha en los frigoríficos y El Juramento En 1947 escribe Territorio de infancia, en 1949, Los años conmovidos y en 1950, Salmos del siglo XX. En 1953 publica Hudson vuelve y Ámbito del hombre. , en 1958 y en 1973 fue presidente de la CONABIP. A partir del derrocamiento de Perón desaparece de la literatura y se exilia en Brasil.

suspensión de la ancestral jerarquía que subordina a quienes se dedican a trabajar con sus manos a aquellos que han recibido el privilegio del pensamiento. La biblioteca fue un modo de soportar la dominación en espacios compartidos, pero, fue también el espacio del debate que permitiera romper algunas trampas, ellos constituían política en tanto esta se da “como irrupción igualitaria que destruye la fijación de los lugares asignados por la estructura social” (op.cit: 12).

En el año 1950 cuando Nicolás Pillichuk va con Luís Velásquez a la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (CONABIP) queda como bibliotecario Víctor Leandro Cagliardi. En este raro enclave en una institución cuya presidencia estaba caracterizada por dirigentes radicales y conservadores la biblioteca efectuaba actividades de extensión a través de la Biblioteca itinerante “17 de octubre”, la propaladora, proyecciones cinematográficas en distintos barrios y se otorgaban becas para que todos pudieran acceder a los libros.

A fines de los años 60 aparece como bibliotecario el profesor Jorge Lulis, autodidacta griego. Dice Elenita, hoy bibliotecaria,

“yo vivía a la vuelta de la Pestalozzi cuando la biblioteca funcionaba en la vereda de enfrente y estaba Don Jorge, era vecino mío. Cuando yo me portaba mal mi mamá me mandaba en penitencia a la biblioteca. Así? Te vas con Jorge. Yo le tenía pánico a Luis. Nunca me voy a olvidar el piso crujiente de madera. Yo entraba ahí, no sé, fantasmagórico. Entraba y Lulis me decía “te portaste mal, leé”. Y leía y después me llevaba a casa”.

Muchos vecinos lo recuerdan con cariño, como Horacio quien manifiesta: *“Nosotros, un grupo de muchachones que Lulis nos tenía ahí en la biblioteca como ayudantes, estudiamos gracias a él. Nuestros viejos trabajan todo el día y no podían ocuparse de nosotros. Él estaba todo el día sobre nosotros, los libros que necesitábamos los teníamos, y el viejo sabía de todo, mirá que buscábamos cosas para preguntarle, pero él sabía de todo”.*

En el año 1969 recibe el acervo bibliográfico de la Biblioteca Municipal Alfonsina Storni la cual es desmantelada por el intendente de facto Santiago Bassani (1966-1972).

Lulis tenía un carácter fuerte y se enfrentaba a la Comisión Directiva del Club hasta que, como sigue narrando Horacio:

“Un día nos avisaron que iban a arreglar el lugar, que había que mudar todos los libros, y que iban a mandar un camión de la Municipalidad, era el año 75. Nos mandaron un camión de la basura y ahí tuvimos que cargar los libros y los tiraron en un galpón prestado en la Génova y 165 donde estuvimos como un año”.

Lulis intentó organizar la biblioteca pero ahí se enfermó, al lugar no lo arreglaron sino que lo alquilaron al Centro Cultural Berisso. El galpón era prestado y hubo que devolverlo por lo que los libros fueron llevados a la secretaría del estadio de básquet, perdiéndose una gran cantidad de ellos. La

biblioteca deja de funcionar así desde principio de 1976, casualmente al comienzo de la dictadura, hasta 1981 en que se la traslada a la sede actual.

En el año 2004 la Biblioteca se encontró nuevamente a punto de ser cerrada, sin el subsidio para la bibliotecaria y sin subsidios de CONABIP, ya no había comisión de biblioteca y los escasos recursos se destinaban al fútbol mayor que había quedado como única actividad. Se comenzó una nueva campaña de socios y se intentó retomar la vieja senda de sus fundadores. En el año 2005 se concretaron los servicios de extensión bibliotecaria al Asilo Municipal de Ancianos, a la Escuela N° 701 y al Hospital Larraín, conservando con este último durante 4 años una vinculación a través del préstamo de libros y revistas, que en el años 2012 se retoma en la Sala de espera de los Consultorios de Pediatría a través de practicantes de Trabajo Social. En ese mismo año se implementa el Programa provincial “No cuelgues los botines” del Ministerio de Desarrollo Humano y el Programa de Respuestas Múltiples del Ministerio de Justicia y Seguridad de la Provincia para jóvenes en conflicto con la ley penal vinculados a la promoción y animación de la lectura (Cuentacuentos), el deporte (Pelotazos y buenas ideas, La base está) y la comunicación (Cuentopos) construyéndose un estudio radial.

Las reuniones de la Comisión Directiva donde se plantean los problemas comunes actúan como rituales de intensificación que diluyen las diferencias entre sus miembros, aunque no las extinguen, a través de la generación de estrategias ante dificultades comunes. En el año 2010, a través del Programa “Nuestro Lugar”⁶ se inaugura la primera Bebeteca de Berisso, debido a que en el grupo de jóvenes que acudía a la biblioteca había varias embarazadas y una Sala Infanto-Juvenil. Se realizaron Proyectos del Programa Jóvenes y Memoria (Comisión Provincial por la Memoria) sobre discriminación y DDHH durante la dictadura. Se establece, en el año 2011, un convenio con la incipiente Biblioteca Ambulante del Hospital de Niños Sor María Ludovica de la ciudad de La Plata con el objetivo de acercar una caja con libros a los niños y niñas que transitan el mismo.

Se realizan en el parque de la Biblioteca las jornadas culturales (rock, literatura de cordel, murga, payasos, juegos) de “Voces en el Parque”, con el lema por los derechos de todos y todas, emulando los encuentros de Carlos Adams en la década del 50 en el Parque Cívico, donde se llevaban textos para leer a los vecinos que paseaban. Estas le dejaron como recuerdo los murales pintados sobre el depósito de libros que mira al parque por Arena y Kamikaze (muralistas callejeros socios de la biblioteca) y los chicos del Comedor del Carmen.

Con ese mismo espíritu por los bares de la ciudad se abandonaron libros para que fueran leídos por sus parroquianos y se repartieron poesías por las calles intentando poner poética en la cotidianeidad.

⁶ Programa de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF).

Bajo el convenio marco firmado en el 2009 por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y la Federación de Bibliotecas de la Provincia de Buenos Aires se invita a las instituciones escolares a realizar Visitas escolares a la biblioteca, ofreciéndose nuevamente valijas viajeras como la vieja Biblioteca Itinerante. Con los objetivos de: incentivar el gusto por la lectura desde temprana edad; facilitar el acceso a la lectura por placer; acrecentar los índices y las capacidades de lectura; proporcionar el acceso a libros que estimulen su creatividad y sus facultades de reflexión y comprensión de la realidad, coadyuvando al logro de una educación de calidad; promover un vínculo más estrecho entre la biblioteca, la escuela y las familias; estimular y crear hábitos de lectura permanente; incrementar los índices de asistencia a la biblioteca y el uso de los servicios bibliotecológicos se proponen actividades vinculadas a la narración oral (a partir de la presencia de voluntarios que se acercan a la institución con la intención de sostener las actividades), rondas de lecturas de textos literarios seleccionados por los visitantes, actividades plásticas posteriores a la lectura, actividades vinculadas a la escritura a partir de la circulación de imágenes, entre otras. Dichas prácticas pretenden incluir en las prácticas de lectura literaria a niños, niñas y jóvenes excluidos del contacto con los libros y que reconozcan la presencia de los mediadores como figura que habilita el encuentro con los libros y con el lenguaje poético. Según la bibliotecaria en estos encuentros

“los chicos entran a la bebeteca, exploran y dejan los libros arriba de la mesa. No se mantiene el orden, como el resto de la biblioteca es como que está con el desorden como más viva y ellos exploran” y continúa: “Con las maestras también está buena la articulación porque ellas también se hacen socias para llevarse los libros de acá. Bueno, algunas se enganchan, otras, también reconozco, que llegan a horario y dicen bueno 4 y 30 nos vamos y yo les digo no, porque la idea no es que el turno lo hagan acá para llegar con el tiempo justo para agarrar la mochila e irse al patio”.

Se presentan así, algunos obstáculos que impiden potenciar estas prácticas lectoras. Los docentes, generalmente, asisten con una concepción de “visita libre”, solo las maestras del Jardín 911 o dos maestras de la Escuela N° 3 concurren para trabajar las prácticas de lectura como integradas a su programación escolar. Cuando el objetivo de la visita es la promoción de la “lectura por placer”, son pocas las maestras que se integran a la actividad lectora, leyéndole a las niñas y niños o leyendo para sí. La función del docente es mantener viva la biblioteca como espacio de formación. Y eso no significa producir eruditos, o prosélitos o, en general, personas que saben, sino mantener abierto un espacio en el que cada uno pueda encontrar su propia inquietud (Larrosa, 2003: 100) ¿cómo van a hacerlo si no se quedan a leer con sus alumnos?

Al igual que en las escuelas los personajes de la televisión penetran en la institución de varios modos, no solo en los pedidos de compras de las usuarias y usuarios sobre libros inexistentes nombrados en telenovelas, sino, por la propuesta de la bibliotecaria para incitar a la lectura, “*porque lo que importa es que lean, no?*”.

En el año 2011 comienzan los Clubes de lectores en la escuela 1 con los objetivos de favorecer el establecimiento de un ambiente para la lectura en las escuelas y ofrecer recursos y estrategias para ampliar la vinculación con la lectura, los libros y la literatura y propiciar la lectura personal e íntima, como así también instancias de lecturas colectivas. Para esto concurren dos promotoras con una selección de libros que se va modificando según los intereses de las niñas y niños, y de las habilitaciones del establecimiento, se lee, se charla sobre las lecturas realizadas y se les presta libros a cada niña y niño.

Al otro año se efectúan en la escuela 9 y 21 y en el 2014 se agrega un Centro Cerrado Carlos Ibarra para adolescentes penales con la colaboración de practicantes de la carrera de Trabajo Social de la UNLP. Dice la bibliotecaria:

“Estamos llegando a las escuelas, porque las bibliotecas que está adentro de la escuela están muy apagadas, es una lástima, tendrían que estar más despiertas, pero bueno se está llegando, hay chicos que después se hacen socios para sacar libros, encuentran que hay un lugar, se asombran”.

El problema central que se plantea para el desarrollo de actividades que incentiven las prácticas lectoras desde la biblioteca es la existencia fluctuante de voluntarios para desarrollar un programa de trabajo que consolide espacios sistemáticos de encuentro. Una militancia que observe desde sus prácticas los espacios comunitarios como espacios públicos luego de los vientos neoliberales de los 90 no parece posible aún con discursos democratizadores. En general, siguen atravesando la institución tendencias que tienden hacia la privatización, junto a las que piensan la ampliación de los espacios como constitutiva de las instituciones vecinales.

En general el público que asiste a la biblioteca pertenece a sectores de clase media que asiste a colegios católicos del distrito: Instituto Parroquial, Instituto Canossiano y el Colegio Basiliano y son en su mayoría familias con hijos en edad escolar que necesitan materiales escolares, por lo que aparecería la idea de la biblioteca como instrumento de la educación formal no como recurso de placer. La población de lectura literaria son principalmente mujeres mayores de 45 años, que ingresaron como socias por sus hijos que ya terminaron el ciclo escolar. A través de las visitas escolares donde se les entrega una invitación se han incrementado las visitas de niñas y niños con sus padres y madres a la bebeteca.

La primera función de la biblioteca es el intercambio, transferir las palabras escritas, pero, también las habladas, posibilitar un espacio de vecindad, de encuentro. Varias son las traslaciones, de todo tipo, que la biblioteca favorece. Se suceden no solo cambios de viaje, sino, de ritmos, de tren o de vagón que tienen lugar entre periódicos y libros o solo entre palabras. Cuando de las palabras de otras y otros se obtienen las propias palabras. Preguntas que generan respuestas internas. Relatos que

van dibujando un texto, a través del pachword de otros textos, que se funde en el propio con un singular sentido.

Muchos y muchas se han ido apropiando de la biblioteca, de sus contenidos y/o espacios, haciendo distintas cosas en ella y de alguna manera ese hacer les modificó su vida. Juana, de la depresión de la mediana edad pudo convertirse en contadora de cuentos infantiles:

“yo estaba muy centrada en los problemas y con los chicos te olvidas, vos le contás los cuentos que te gustan y ellos te escuchan. Te llenan el corazón”.

Hay calladas historias familiares que a través del intercambio de un libro pueden ser contadas, construyendo un puente que causa un movimiento en los lugares asignados y la biblioteca deja de ser el lugar solo de retirar libros, para ser el lugar donde tomo mate y charlo y de ese modo la cama con depresión se queda vacía. Dice Juana:

“yo me di cuenta que no me necesitaban en mi casa pero los chicos de la escuela si querían que les contara un cuento”

y así pasó a enlazar palabras en las aulas. Así es posible que de a poco se dé lugar a discontinuidades a través de pequeños movimientos solapados que nos hacen encontrar un sentido que no estaba, que no correspondía con el lugar genéricamente asignado por el Modelo Masculino Imperante (Artiñano, 2009: 30/31).

Un día llegó Elisa, con la cara inundada de amargura con su labio partido y el ojo morado, acompañada de dos niños hermosos y rubios como ella, buscando cuentos que la alejaran del peso del silencio .Se llevó de la biblioteca los cuentos y un libro *“Género femenino, Número singular”*⁷, no lo pidió pero lo necesitaba. Tal vez el encuentro con la escritora que recorrió su mismo camino le permitió desplazar la mirada y reorganizar sus alternativas. Dos días después vino a charlar y allí se puso en contacto con una lectora que integraba un grupo de mujeres que comparten la misma situación. Hoy sigue viniendo y solo se lleva cuentos para ella y para sus hijos, la biblioteca para ella fue una oportunidad. Como señala Petit (1999: 52) los seres humanos se constituyen siempre en la intersubjetividad, y sus trayectorias pueden cambiar de rumbo después de algún encuentro, “que pueden redescubrirse y ofrecerse para ser compartidos de una manera muy amplia, pero afectándonos en forma individual”.

Marisa es una vecina que vino a pedir “algo para hacer” quería dejar de estar encerrada y así se acercó a las visitas escolares haciendo el chocolate y a los encuentros de poesía haciendo tortas.

“Para mí venir acá fue empezar de nuevo con los chicos que te cambian la vida”.

⁷ Dezel Clementina Isabel. (2012). *Género femenino, Número singular*. Resistencia: Librería de la paz.

Lucía, es coordinadora de un taller literario y acude mensualmente a los encuentros de poesía. Dice:

“yo quiero darle cosas a la biblioteca porque vos venís acá y no te podés sentir mal porque este lugar te abraza.”

Es claro que la subjetividad es una construcción singular y colectiva donde cada uno se toma en las agarraderas que descubre, de las que la vida le ofrece, buscando un espacio que se constituya en su lugar donde construir su relación con otros.

Manifiesta Oscar, de 89 años,

“yo siempre agradezco este espacio porque cuando uno está viejo y parece que no sirviera para nada en este grupo encuentra amigos, ganas de vivir y que uno puede seguir haciendo cosas.”

Las palabras construyen caminos, enlazan recuerdos y esperanzas, nos permiten fundarnos sujetos de un destino que pareciera dibujado por otros y que ahora entre versos y relatos se nos hace asible, pensable. También Adela Ramos con sus 97 años tiene sus razones para ser amante de las novelas policiales

“a mi edad sigo leyendo querida, porque no hay nada más lindo, podés soñar y te olvidás los años que tenés, no te importa nada”.

Si bien la sociedad establece condiciones, no son determinaciones, porque la historia singular puede gambetear su suerte e insertarse en otros diálogos constituyendo otra historia, con otra memoria de lo vivido que entibie el alma, con los recuerdos a través de los encuentros del presente como señala Elda (89)

“yo vine a la inauguración de la biblioteca y gracias a esta biblioteca hice la primaria porque nosotros éramos muy pobres. Yo tenía un solo par de zapatillas que me lo ponía solo para ir a la escuela o para entrar en la biblioteca, después en la vereda me las sacaba para que no se gastaran porque si se te rompían no te daban otras. Y de acá sacaba los libros y hacía los deberes así que hasta que mientras me pueda mover voy a seguir viniendo m'hijita. Porque a mí me gusta venir y mostrar lo que hago, me siento siempre bien recibida, son muy atentos conmigo”.

Francisco cuenta lo que le significa el espacio de poesía:

“Esto de venir acá a escuchar las poesías está bueno, pero también a hablar de lo que uno piensa, porque se perdieron esos espacios donde uno iba a charlar, a discutir entre vecinos, a encontrarse, y estos espacios están buenos también por esto”.

Los encuentros mensuales de poesía permiten descubrir lo que Ranciere (2010: 8) llama la igualdad poética del discurso que “quiere decir que los efectos de conocimiento son el productos de decisiones narrativas y expresivas que tienen lugar en la lengua y el pensamiento común”

Ser usuaria o usuario de una biblioteca implica determinados ritos que permiten posicionarse como tal, estos conforman el código que perpetúa la biblioteca como lugar excelso de sabiduría o espacio público de disfrute. La bibliotecaria, aunque plantea en su discurso expresiones que devienen del ideal de la biblioteca silenciosa para una elite intelectual, en sus prácticas establece relaciones de paridad que permiten que niños, cuya existencia transcurre en la calle, accedan al espacio de la biblioteca. Asimismo, más allá de sus tareas específicas, apuesta a la escucha de las vecinas, con mate mediante, recomendando el libro que las acompañe en esa instancia existencial más allá de su calidad literaria, o explica matemáticas a quienes tienen dificultades escolares.

Las prácticas de lectura de las niñas y niños que concurren a la biblioteca se realizan sin la participación de la bibliotecaria, salvo que alguien requiera su lectura. Esto implicaría una mirada de ellas y ellos como usuarias y usuarios autónomos sin control ni intromisión del mundo adulto.

Nos encontramos a la izquierda, sobre la media pared que separa el escritorio de la bibliotecaria de la mesa de lectura, una cartelera con posters del programa de información ciudadana y propagandas de distintas actividades del club. Estas dan cuenta, por la variedad de diseños, que son producto de cada una independientemente. Los avisos funcionarían como una herramienta de comunicación que anuncia, pero, no unifica la acción institucional.

Los eventos instituidos en la biblioteca son el encuentro mensual de poesía, el 9 de julio aniversario de la biblioteca y la maratón de lectura, cualquier otro evento depende de la posibilidad de contar con recursos humanos.

La maratón de lectura es una fecha que aparece en todos los espacios como un símbolo de que todas y todos están interesados en la promoción de la lectura, en un evento que en general lleva más tiempo en armarlo que en leer que es su supuesto objetivo. Por otra parte ese suceso ayuda a consolidar la significación de la literatura infantil.

Este intento de negar la decadencia de la biblioteca, como el espacio ideal de importancia comunitaria, puede observarse en los rituales de resistencia que realiza la bibliotecaria, quien en general olvida completar la hoja diaria donde constan la cantidad de asistentes, de libros inventariados y las tareas realizadas. En cuanto al cumplimiento del horario de entrada y de salida es variable, aparece fluctuando según la decisión bibliotecaria.

Junto a otras organizaciones públicas o comunitarias la biblioteca realiza actividades de promoción, en el aniversario de la ciudad, en jornadas del CPA, en ferias artesanales, en el día del niño, en la caminata por la lectura, en bares. Se organizan actividades con música, castillos inflables, payasos, lápices, mandalas y libros. Los padres y madres en general se acercan, pero, pocos leen con sus hijos, miran como revuelven los libros pero no se comprometen en la aventura literaria. Se pudo observar en estas ocasiones como niños y niñas realizan una actividad prelectora siguiendo los

espacios con palabras con el dedo y diciendo lo que creen que dice hasta terminar el libro , mientras otras y otros piden cuentos u ojean un libro tras otro con frenesí.

1.2. La Escuela A.

*“Subiré al cielo,
le pondré gatillo a la luna
y desde arriba fusilaré al mundo, suavemente,
para que esto cambie de una vez”.*
Raúl González Tuñón.

El territorio que la circunda da cuenta de un barrio que ha ido armándose de a poco. De un lado casas de clase media construidas en los últimos años, del otro casas de clase media de los 60 hoy desmejoradas y otras recientes de chapa. A medida que se reducen los números de las calles aumentan las casillas de chapa y madera. La suma de familias que en la última década fueron sumándose en oleadas a Villa Corbalán ha ido cubriendo los baldíos junto al Barrio Santa Cruz. Se ha tornado urbana una conformación espacial que hasta hace una década era rural ocasionando la fragmentación de identidades, alterando lo cotidiano y diluyendo rutinas. La silla en la vereda dio paso a la reja y la puerta que se cierra al oscurecer plantea el aislamiento como relación vecinal entre antiguos y nuevos pobladores, que, sin elección posible debieron afincarse. Las y los migrantes tienen orígenes diversos lo que ocasiona estigmas y desconfianzas que acarrearán conflictos barriales. Se unen familias de Paraguay llamadas por sus parientes, con vecinos de otros barrios cercanos que anclaron aquí intentando arribar a la vivienda propia.

El establecimiento escolar por su ubicación geográfica, cercana a este sector de asentamientos en crecimiento, absorbe la masa emigrante que intenta tener un espacio en el proceso de escolarización y a la cual, por su condición de “extrañeza” le es vedado el acceso a escuelas públicas más calificadas según las representaciones locales de las usuarias y usuarios. En su mismo interior funciona una secundaria intentando hacer elástico un edificio que ya costaba que contuviera a las niñas y niños que asisten a la escuela primaria.

Esta caracterización barrial da cuenta de un universo cultural que se amalgama en el ámbito escolar, a través de la adaptación - confrontación de la cultura escolar a culturas externas que complejizan las actividades educativas en el día a día. Así el sentido de la política educativa se desbanda perdiendo claramente la homogeneidad de derechos que pregona.

El edificio tiene muchas deficiencias y ha sufrido varios pequeños robos que ayudan a su deterioro (la mesita del kiosco de los recreos, un macetón donado, el timbre en reiteradas oportunidades) El ingreso es a través de un pasillo que hacia la derecha conduce a dos aulas de primaria y las de secundaria y a la de biblioteca; frente a la entrada se abre la puerta para el patio y a

la izquierda se halla el equipo de orientación escolar (E.O.E.)⁸, la dirección y el salón de actos con un escenario al fondo. A la derecha del escenario se abren dos puertas hacia el patio y al fondo la cocina y a la izquierda se encuentran dos aulas más de la primaria. Los baños se encuentran en el patio sin terminar. El Salón de actos es un espacio que dista de ser la circunstancia adecuada para la realización de la actividad de lectura, pues, como bien señala Chambers (2007: 13): "Todo lector sabe que en dónde leemos afecta el cómo leemos: con que placer, disposición y concentración" Ahora bien el interjuego entre disposición y circunstancia es complejo. Entendiendo por la primera (op. cit.: 25) "el conjunto de condiciones intelectuales y emocionales implicadas en nuestros quehaceres", en este caso la lectura y por la circunstancia "la pertinencia del contexto físico para la acción a desarrollar." Si como señalábamos este espacio no resulta el adecuado: por su falta de intimidad, la digresión que provoca en los niños por ser un lugar de paso, la acústica que hace resonar los gritos e impide la escucha con claridad, el aula representó, en otro taller con el mismo grupo, tal vez por la significación que tiene para alumnas y alumnos, un espacio de total desorganización de todos contra todos; donde estas lectoras y lectores divertidos resultaron criaturas excitadas que no se respetaban y golpeaban. Esto nos estaría hablando que el contexto no es solo un ambiente externo sino que es parte del texto de la actuación. Por ser un espacio significativo para sus integrantes implica en cada quien una inscripción determinada que les exige implícitamente una respuesta corporal específica y una predisposición a acciones esperables de las otras y los otros.

Todo el espacio escolar está acompañado de un olor mezcla de transpiración y humedad donde solo la dirección, el E.O.E. y la cocina están calefaccionadas. Pocos padres y pocas madres acompañan a sus hijas e hijos luego de 2º grado y menos aún quienes acuden a la escuela al ser citadas. "Vos le mandas la notita en el Cuaderno de comunicaciones, pero después ellos hacen lo que quieren" manifiesta una docente de 3º grado. La mirada hacia las niñas y niños, como de sus familias, desde la escuela es una acción que empuja, que aleja, que extranjeriza. El personal tiene una visión desconfiada y desesperanzada del alumnado lo que conlleva una inquietud permanente en la vida institucional. Hay una convivencia en el estar, en ese convivir que perturba, que afecta a las docentes y a niñas y niños, construyendo un afecto de fricción y colisión, de otredad, de esos y esas que "no soy yo". Sin embargo esto se acompaña con discursos institucionales de inclusión a través de acuerdos de convivencia realizados, como señala Skliar (2009b: 8/9) "a condición de que no se perpetúen las embestidas y que el contacto se mantenga a una distancia prudencial, matizada por palabras de orden tales como tolerancia o aceptación o reconocimiento del otro, quizá porque allí no hay relación, sino un exceso de lejanía o indiferencia".

8 E.O.E: Equipo de Orientación Escolar. De ahora en adelante se utilizará esta nomenclatura.

Para Augé (2000: 81) los lugares se definen en función de lo que sucede en ellos, de la posibilidad que tienen de producir subjetivación. Así define el no-lugar como territorio de circulación y consumo, un espacio que no cincela marcas identitarias, donde no se establecen relaciones personales y por consiguiente, no se historiza. En primera instancia pareciera que esta institución podría caracterizarse como un “no lugar”, pero, sin embargo, la subjetividad también resume el abandono. Como hemos venido planteando, los sujetos se encuentran y esos encuentros movilizan al otro hacia el temor, la irreverencia, la violencia o el desprecio. Si bien los modos de relación con las otras y otros que prevalecen allí objetivan o simplemente ignoran, se establecen formas, aunque ingratas, de expresar la identidad, y de construir una historia que marca, no como potencia de ser, sino, como exclusión. Es interesante un planteo de Macera (2011: 6) cuando señala que “hablaríamos de lugares y no-lugares subjetivos, esto es, que pueden serlo para unos y no para otros”. Esto siempre depende del lazo que conecta a maestras y alumnado, que es la estrategia central que posibilita el dispositivo pedagógico.

1.3. La Escuela B.

*“y sin cuidarse de la furia del maestro
ni de los gritos de los niños prodigio
con tizas de todos los colores
sobre el pizarrón del infortunio
dibuja el rostro de la felicidad”.*
Jacques Prévert.

Es un edificio antiguo aunque recientemente restaurado. El pasillo de entrada permite el acceso hacia la derecha a la primaria teniendo en primer lugar ubicada la dirección y luego de una puerta vidriada el salón de actos. Hacia la izquierda las dos primeras oficinas son también de la primaria, el E.O.E y la biblioteca, para luego ingresar a la secundaria que funciona en el mismo establecimiento.

Al amplio salón de actos dan las aulas que se encuentran conectadas por un pasillo a los baños y al final al comedor. Al lado de este se ubica la cocina y una salida al patio al que también puede accederse cruzando el pasillo central de entrada.

El edificio se ubica en el centro del barrio de la Nueva York, de espaldas al viejo paredón del Swift, rodeada de conventillos de paredes alicaídas y chapas que a principios del S.XX albergaron a la clase obrera extranjera. La población actual ya no desciende de europeos sino del interior de país o ciudades aledañas aunque la recuperación histórica que se promueve en el ideario escolar y municipal quedó anclada en los comienzos del siglo pasado sin recuperar los nuevos senderos de la historia. Las casas son usurpadas o heredadas sin papeles generación tras generación u ofrecidas como inquilinatos.

Casi llegando a la calle Montevideo, a tres cuadras, estaba ubicada la biblioteca popular a la que concurrían las chicas y chicos del barrio, más que los asociados a la institución, pero, hace ocho años cerró sus puertas priorizando la pileta cubierta y otros deportes. Al fondo hacia el lugar de encuentro con el río, llamado las cuatro bocas, producto del Plan Federal de Viviendas surgió, hace cuatro años, el Barrio Náutico con 247 viviendas cuyos pobladores son objeto de encono por la adjudicación irregular a personas que no pertenecían al barrio al cual se lo habían prometido. Por último a un costado de este sobre el canal está el Barrio Solidaridad (apodado Chino) un conjunto de viviendas del Instituto Provincial de la Vivienda, junto a otras autoconstruidas con materiales de descarte: maderas, chapas, cartones sin servicios.

A pesar de ser un establecimiento que recibe población de situación socioeconómica vulnerable, las niñas y los niños, en general, acuden con la vestimenta y los elementos escolares requeridos y cuando los padres y las madres tienen dificultades se acercan a plantearlo. Por este colegio transcurren sucesos que no tienen que ver directamente con lo pedagógico. Son relatos personales, íntimos que muchas veces trascienden a las y los estudiantes. Aparecen buscando una escucha. La directora actúa en ocasiones como una suerte de consultora familiar, las separaciones, las detenciones, las "malas juntas" son planteadas en el espacio de la dirección que actúa como confesionario. Así se traspasa lo instituido y emergen en ese espacio público asuntos privados que confirman lo popular del espacio. No solo niñas y niños irrumpen en la dirección con sus cuitas, sino, padres y madres, descolocados en su cotidianeidad por avatares que las y los sobrepasan. Encuentran en esas cuatro paredes una tregua para decir su palabra, para compartir la desazón, para decirse el no saber. Esto habilita a repensar si la institucionalidad escolar no pende, quizás, de estos lazos que se tienden en estos encuentros, de persona a persona, sin más recurso que la palabra. Coexisten situaciones de tensión marcadas por el dolor de la existencia, exigencias, que la experiencia hace escuchar como demandas de afecto o escucha. Dice la directora:

"los padres no son de callarse la boca sino de venir, plantear, saben que acá hay una escucha, entonces vienen y aunque vengan a quejarse, si vos sabés dar el espacio, eso suma y permite que los chicos aprendan y se lleven cosas de la escuela, que después verán que hacen con eso".

Ante una realidad colmada de imprevisto y contingencia, "no hay nada más compartido y común, más público, que el sentimiento de no sentirse en la propia casa (donde) nadie está menos aislado que aquel que advierte la pavorosa presión del mundo indeterminado" (Virno, 2003: 23).

Esta mirada del quehacer institucional y de sus usuarias y usuarios tal vez provenga como señala la bibliotecaria que por

"ser una escuela de doble escolaridad te plantea otro vínculo con los chicos. Vos estás con ellos 8 horas de lunes a viernes por lo que no los conocés solo como alumnos, les conocés otras cosas, cuando vienen mal vos sabés que cosas pueden haber pasado, los podés cuidar más".

Pero no pareciera que puede deberse solo a una cuestión de tiempo sino al hecho de considerar al otro como igual y diferente, con una diferencia que genera responsabilidad.

En esta escuela, a diferencia de la anterior, prevalece una exploración de la subjetividad de la tarea pedagógica, un pedido de afecto que se asienta en el ser maestra, como parte del rol y brinda autoridad.

Si bien en algunos docentes se observó una mirada estigmatizante, esto no es avalado por un discurso institucional que homogenice al estudiantado. Existen en esta escuela algunos rituales de revitalización que se dan en las reuniones de capacitación docentes o reuniones de personal que se realizan por alguna cuestión específica pero que sirven según una docente

“para recordar entre todas para que estamos acá y lo que pasa afuera. La directora hace mucho que está y ella siempre te trasmite su experiencia y el compromiso que ella tiene con los chicos”.

A pesar de esto, aparecen situaciones donde el niño o la niña no se adecúan al molde y sobre todo cuando pesa sobre ellas o ellos la herencia de un apellido. En una jornada en que nos hallábamos en la biblioteca se encontraba leyendo un niño en una de las mesas; era un niño callado, de un apellido conocido por sus relaciones barriales ilegales, señalándolo plantea la bibliotecaria: *“Uno trata de integrarlos, viste, pero es muy difícil, y bueno qué se le va a hacer”*. Aparece así por un lado el integrar lo diferente dentro de un sistema común ya integrado, al que se amplía el horizonte vincular y por otra parte la necesidad de la “integración” de un niño que tiene como mácula su apellido, no su conducta. Cómo señala Giroux (1998: 144) “es necesario reconocer la naturaleza social del lenguaje y de sus relaciones con el poder y con las formas de conocimiento” es este lenguaje el que forma subjetividades, dispone el espacio, el tiempo y el cuerpo y tiene el poder de habilitar y excluir determinadas posiciones de sujeto, de decir quién puede o no ser lectora o lector y en función de un conocimiento que hace especial eje en la experiencia funda identidades, deseos y necesidades.

1.4. La Escuela C.

*No hay especialistas en el trabajo interminable
de irnos haciendo humanos.
Jorge Reichmann.*

Es un enorme edificio antiguo aunque recientemente restaurado. El pasillo de entrada permite el acceso cruzándolo al salón de actos con dos puertas laterales hacia los patios. Hacia la derecha a la primaria teniendo en primer lugar ubicada la dirección y el E.O.E luego las tres aulas, doblando por el mismo hacia la izquierda la biblioteca luego dos oficinas de inspección y al final la

cocina. Todo el pasillo izquierdo está destinado a inspección y al Centro de formación profesional vespertino. En él se inauguró un mural de Cristian Devito, curiosamente este muestra una pareja de maestros, uno que alcanza el libro de la educación pública y otra que tira de los brazos de una joven para que no caiga en la ignorancia donde parecieran estar tristes e indiferentes dos niños y una niña muy pobres. Tal vez hace arte la voz de una maestra *“vos sabés donde van a terminar si podés zafar alguno bueno, vos no podés hacer lo que otros no hacen”*.

El edificio se ubica en el centro de la ciudad de Berisso muy cerca del puerto y accesible al barrio Solidaridad cuyas familias de sectores socioeconómicos vulnerables son las proveedoras de la escasa matrícula escolar, más algunos casos de estudiantes que luego de un periplo por distintas escuelas por problemas de conducta o aprendizaje desembarcan aquí.

Fue una de las primeras escuelas, fundada en 1905 con el nombre de Mariano Moreno. Gozaba de gran consideración por las docentes que tenía, que aún hoy son recordadas, y muchos profesionales participaron en la comisión por los festejos de sus 100 años. Sin embargo, por la faltas de refacciones edilicias, por la mala fama sobre su enseñanza y por las derivaciones de niña y niños con problemas de conducta o aprendizaje las familias dejaron de anotar a sus niñas y niños en esta escuela.

La trabajadora social asiste a la escuela solo una vez por semana, a cada turno, por ser un equipo de orientación escolar distrital no del establecimiento como en las otras dos escuelas.

Posee una matrícula de 60 estudiantes en ambos turnos con problemas de asistencia, repitencia, sobre edad y problemas notorios en su alfabetización en 5° y 6° grado.

Sus docentes tienen una posición caritativa, pero al mismo tiempo, temerosa de la aparición de manifestaciones de violencia cuyo origen consideran es extraño a la escuelas casi como constitutivo de la subjetividad infantil. Una maestra sostiene: *“Si no estás atenta te pasan por encima así como los ves.”* Esta clasificación que se realiza es una forma de ejercicio del poder pues impone significados cual si fuera legítimos desde una posición que aparenta imparcialidad (Milstein, 2009). Las acciones concretas que se desarrollan en la esfera escolar van a quedar anudadas a las representaciones que se otorgan entre alumnas, alumnos y docentes introduciéndolo en la ajenidad, e impidiendo el encuentro de intercambio fluido.

1.5. Rituales escolares.

*Necesitamos sentido
tanto como el comer
afecto
igual que el agua que bebemos
y poesía*

Se observaron, en el transcurso de la investigación, rituales escolares que se intentaron analizar en cuanto a sus relaciones con el sistema cultural dominante. Desde el ingreso al sistema escolar los niños y las niñas desde el mismo momento que se incorporan a la escuela adhieren a rituales que les permiten posicionarse como alumnos y alumnas. Los ritos ocurren en cada uno de los ámbitos escolares (patio, aula, salón de actos, biblioteca, gabinete, dirección, la vereda a la entrada y la salida, el kiosco de enfrente), pero, todos ellos se hayan encadenados conformando el código consuetudinario escolar que perpetúa el ser escuela más allá de la pérdida de sentido o los cambios en las subjetividades individuales, la suma de esos ritos producen la socialización escolar.

Las diferencias de concepciones entre las docentes se saldan y minimizan a través de los rituales de intensificación que se observaron en todas las escuelas, las cenas, el intercambio de obsequios para los cumpleaños y fin de año, el mate cocido del recreo central. Estos ritos tienen como consecuencia hermanarlas a pesar de sus diferencias. Asimismo en el caso de la Escuela A aparecen como instancias que posibilitan resistir al recelo y la confusión cotidiana que les imprime la población estudiantil y en la B coadyuvan a homogeneizar una mirada más abierta sobre el estudiantado, más allá de los prejuicios individuales, en la C las aún frente a la incertidumbre que les plantea su alumnado.

En todos los establecimientos existen bibliotecas escolares y a través del Plan Nacional de Lectura se dotan a las mismas de acervos bibliográficos. Incluso la escuela C ha recibido financiamiento del Programa de Inclusión Educativa. Así, pareciera que se garantiza el acceso material a la lectura en contextos de empobrecimiento y exclusión, pero, sin embargo en las escuelas A y B, la biblioteca es compartida en horario de mañana como aula del secundario con el cual comparten el edificio. En la escuela B las y los estudiantes pueden acceder a la misma a contra turno, pero, en la escuela A quienes cursan 4°,5° y 6° grado quedan excluidos de su usufructo. En la escuela C no se incentiva la asistencia a la biblioteca y hay libros recibidos que continúan envueltos en el plástico del embalaje.

Pensábamos observar de qué forma se daba en cada aula la promoción de la lectura individual y silenciosa, pero, no se pudieron observar estas prácticas en 4° y 5° grado en el establecimiento A, propiciadas por los docentes, ya que los mismos no practican lectura con sus estudiantes estableciéndola como una tarea para el hogar en niños sin acceso a libros. Si bien la bibliotecaria escolar efectúa cada quince días espacios de lectura con los niños y las niñas lo que pudo verse es que el dispositivo en general requiere tanta explicación y condiciones que a veces en los 45 minutos del taller los y las estudiantes no alcanzan a leer. Existe un trabajo más abierto con los

primeros grados apuntando a respetar sus intereses, y un proyecto de lectura muchísimo más reglado con los grupos más grandes basado en que son *“grupos difíciles que tenés que tenerlos cortito para que no se te desmadren”* lo que termina siendo obturador del encuentro vincular por lo que rompe la posibilidad que la bibliotecaria se instale como mediadora de lectura.

Las aulas, el pasillo central como el salón de actos o SUM se encuentran decorados con carteleras. Pero en todos los casos la función que cumplen las mismas son diversas o sea el ritual que les da origen difiere en su organización y en el significado. Lo mismo ocurre con las carteleras de la Biblioteca popular.

En las aulas los carteles funcionarían como una herramienta didáctica pues ayudan a ornamentarlas y a sintetizar los contenidos que la docente considera centrales para transmitir. Pero, en paralelo, también señalan la apropiación del docente del espacio de trabajo y de su relación pedagógica. Claramente aparece un gran despliegue de colores y elementos en los dos primeros años, que se preparan los días antes del inicio de las clases. En los mayores se puede observar una clara relación entre el trabajo de decoración y la relación pedagógica que la docente instala. Los dos 5° grados que se observaron durante el 2013 en la escuela A presentaban una relación de dominación y resistencia entre las docentes y sus alumnas y alumnos que se observa en las paredes donde solo se sostenían con cinta scotch algunos materiales recientemente dados y una conmemoración prevista en el calendario escolar retirada de una revista escolar.

Las de los pasillos y del salón en la Escuela A son realizadas por la bibliotecaria escolar para lo cual junta fondos a través de las raspaditas, busca revistas o ideas y las lleva a cabo junto a la maestra de segundo *“que es como yo y le gusta todo esto, de que quede lindo”* o por las alumnas y alumnos en los espacios de los talleres de lectura que devienen en cartelería de acuerdo a la directiva adulta. No se observaron trabajos de las niñas y los niños que muestren la creatividad infantil.

En la Escuela B las carteleras en general se rotan y son producto del trabajo de las docentes con sus alumnas y alumnos de acuerdo al calendario escolar o a las actividades escolares que quieren mostrar. En la escuela C se rotan como una tarea docente más y pocas veces aparecen realizados por niñas y niños.

Si bien en general son eventos mensuales, la función que cumplen en cada una es diferente. En la primera como en la tercera se trata de una función decorativa que cumple con el calendario escolar. En la otra requiere una acción conjunta sobre cómo y qué se quiere mostrar, de hecho, en esta, las carteleras son firmadas por sus productores. Lo que si se observa en todas es la expectativa del resto del personal por observar la decoración y el orgullo de sus productores ante las alabanzas.

Es de señalar que en la Escuela A y C toda la cartelería referida a la lectura, a la maratón de lectura o al libro fueron posters de revistas escolares pegadas en el espacio del SUM donde se

realizaban los Clubes de lectores, en el primer establecimiento y en el pasillo en el segundo; en tanto en la Escuela B se observaron afiches anunciadores realizados por las chicas y los chicos con dibujos y frases alusivas.

Las escuelas primarias se identifican con el guardapolvo blanco. En la escuela B todas y todos lo llevan y si alguien no lo tuviera es tarea de la escuela conseguirlo. Esto garantiza que el grupo se observe de modo homogéneo.

En la Escuela A y en la C al sumergirnos en su cotidianeidad nos encontramos con la evidencia más sólida de los procesos estructurales. La ropa denotaba su vulnerabilidad social, los pies cubiertos con medias en sandalias que no cubren del frío, y los talles que no coinciden con su usuario, algunos niños no llevan guardapolvo o el que llevan es un simulacro pues por las condiciones en que se encuentra o el tamaño es imposible que de una imagen de homogeneidad.

Las fiestas escolares son preparadas por las maestras en forma rotativa en todos los establecimientos. Para la escuela A son una oportunidad de generar fondos a través de mesas de platos o de ferias de usados o de venta de rifas. No acuden demasiados padres pero se aprovecha que estos se acercan para suplir la falta de cooperadora escolar.

En la escuela B las fiestas son una oportunidad de estrechar vínculos no solo con los padres sino también con autoridades o personas influyentes de la comunidad que son invitados a sus festejos. La fiestita motiva al estudiantado y a las docentes ya que les permite mostrar las actividades que realizan y las exposiciones que generalmente acompañan el festejo.

En la escuela C se realizan con dos o tres familiares y algún miembro de la cooperadora brindándoles una chocolatada a las chicas y a los chicos al finalizar. La falta de familiares también se pudo observar en el cierre del club de lectores. En esta ocasión se invitaron a las familias a concurrir cuando finalizaba el horario escolar festejando el cierre con una merienda que hicieron las promotoras pero solo concurrió la hermanita de un niño.

Se pudieron observar en la escuela A una serie de rituales de resistencia que se acentúan en los grupos cuyas docentes establecen una relación cotidiana de dominación como forma de vincularse con las y los estudiantes a su cargo. Los rituales de resistencia, según Giroux y Mc Laren (1998), son formas sutiles con rasgos de inversión simbólica que refractan las acciones autoritarias establecidas en la dinámica escolar. La hora de entrada a la escuela es la primera norma que intenta poner orden en la jornada escolar, sin embargo todos los días en la Escuela A, niñas y niños, muchas veces por estar haciendo fila en el kiosco de enfrente al colegio, con distintas excusas golpean la puerta de entrada en una resistencia pasiva a la marca horaria. En la Escuela C dada la escasez de alumnado, tienen elastizadas sus normas con la intención de retenerlos.

En la Escuela B esto está más restringido ya que hay una disposición del establecimiento que quienes lleguen retrasados deben pasar por dirección antes de acceder a su aula.

En la entrada al aula todas las docentes requieren silencio intentando tranquilizar a quienes ingresan del mismo modo que salen en tropel al recreo. Sin embargo la mayoría no desea acudir a clases. Aunque todos tienen ya asignado su espacio en el aula, por lo que no tiene sentido la lucha por pasar primero, se producen reyertas en cada entrada. Estos minutos de peleas, por el acceso al espacio o por quien traspasa antes la puerta, solo tiene sentido en tanto irrita a la docente sin más efecto que ocupar esos primeros minutos de la jornada bajo el dominio del alumnado. El timbre estridente señala para todo el establecimiento el comienzo del recreo. Al escucharlo las niñas y los niños salen como expulsados hacia el patio. Algunos para correr o jugar a la pelota y otros solo para sentarse bajo el ombú a cambiar figuritas. Las maestras, en general, se paran al lado de la puerta donde da el sol, todas juntas, y haciendo como que miran al estudiantado, charlan. En el recreo central dos se ocupan del kiosco escolar, una caja con golosinas apoyada sobre un banco. Cuando suena otra vez para marcar la finalización muchos niños salen corriendo al baño con la excusa que no tuvieron tiempo o que *“recién ahora tengo las ganas”* con lo que logran ingresar a las aulas más tarde.

En la escuela B cuando suena para el recreo la maestra señala *“primero al baño porque después no hay permiso”* en este establecimiento es central que las y los estudiantes aprendan las normas de control. Las docentes adiestran a niños y niñas en el cumplimiento de las reglas que les permiten conservar su seguridad, sus presunciones y sus previsiones. Las niñas y los niños se someten pasivamente, en tanto, estos rituales les permiten pertenecer a un rol asignado y valorado y como escape se les permiten algunos ritos de resistencia menor pero que sirven para sostener la dinámica escolar en su conjunto.

En la escuela C en general los niños salen en grupos, con algún grito de alegría por el recreo, pero, sin atropellarse y las niñas en general tranquilas van saliendo de a una. Las niñas y los niños de esta escuela pareciera que carecen de la algarabía infantil esperable. Quizás porque son pocos y las ausencias hacen que los grupos áulicos no se consoliden.

Durante el transcurso de las clases lo que puede observarse en la Escuela A es la existencia siempre de varios chicos, nunca chicas, que durante los recreos vagan por el pasillo el SUM y los baños sin concurrir a la clase y sin que nadie le reclame su paseo salvo que pelee o de alguna manera violenta cause desorden. Si no molestan no son interpelados, no existe la exigencia de que deben cumplir con su asistencia a clase o que se van a perjudicar en su aprendizaje.

Los personajes televisivos se introducen en la escuela de múltiples modos, no solo en la moda o en los útiles y mochilas sino también en los intereses literarios donde muchas veces se reclaman sobre todo en la escuela A y B.

En la escuela B el cuaderno escolar es un instrumento para la comunicación con las familias, para informar o completar el trabajo pedagógico. En la escuela A y C prácticamente no se utiliza el cuaderno de comunicaciones porque las docentes manifiestan que no tiene sentido pues las familias no se interesan por las tareas infantiles salvo excepciones.

Capítulo 2. Prácticas de lectura en la escuela.



La ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades particularmente en materia de éxito educativo como desigualdades naturales, desigualdades de talentos”.
Bourdieu y Passeron.

Las prácticas de lectura en la escuela transmiten, como cualquier práctica social valores e ideales encarnados en los cuerpos. Las significaciones sociales imperantes en ese espacio se instalan en cada una y uno como la única forma de ser, pensar, decir y sentir posible. Así, repetidas de forma casi invariable, prescriben determinadas rutinas en cuanto a cómo leer: formas de modular, tono, postura, lugar y selección: lo adecuado y lo inadecuado, lo valioso, lo banal y lo prohibido (Luciano, 2012: 106).

Estas prácticas abarcan las manifestaciones discursivas y no discursivas, gestos, imágenes y significados, que se dan alrededor de la lectura, o no lectura, de textos en las aulas estableciendo un determinado legado sociopolítico al alumnado a los cuales se los posiciona como lectoras y lectores con autonomía o sujetos al devenir escolar y social.

Debemos considerar que desde la modernidad la institución escolar se genera como un dispositivo tecnológico para transmitir conocimientos que la familia no podía enseñar. Este mecanismo formalmente continua funcionando y extendiéndose, pero, al contrario de lo que expresa la normativa que lo dirige, genera en su propia reproducción desvíos que evitan que se convierta en elemento clave de la democratización social.

El espacio escolar requiere, para su objetivo de promocionar la práctica literaria en las y los estudiantes, de recursos materiales, humanos y subjetivos. Su existencia o inexistencia en el espacio cotidiano dará cuenta de la posibilidad o no de instalar esta práctica en las y los sujetos. Como también el tenor de estos recursos su disponibilidad hacia las niñas y niños, los requisitos de utilización, los trayectos hacia los mismos dispondrán un determinado escenario de movilidad o quietud para llevarlas adelante.

2.1. La Biblioteca Escolar: abrir la puerta para ir a jugar.

*“De una cesta de paja trenzada El padre retira una bolita de papel.
Y la echa, en la palangana, ante su prole intrigada.
Entonces brota, multicolor la gran flor japonesa.
El nenúfar instantáneo, y los niños callan, maravillados.
Nunca después en sus recuerdos, podrá marchitarse esta flor.
Esa flor repentina. Creada al minuto. Para ellos. Delante de ellos”.*
Jacques Prévert.

Si bien en los tres establecimientos existe una sala destinada a la biblioteca escolar en las escuelas A y B solo en exclusividad durante el turno tarde. En la segunda no altera la accesibilidad de los niños a la biblioteca pues toda la escuela tiene doble escolaridad. En el caso de la primera los niños de los tres años superiores se ven privados de concurrir a ella por ser esta utilizada como aula por la secundaria que funciona en el establecimiento.

Los niños reconocen el espacio de la biblioteca como bien lo señala este diálogo de la bibliotecaria con las chicas y chicos de 1° de la escuela A, durante el preparativo para el Club de lectores, en el cual todo transcurre con gritos que van in crescendo.

Dice la bibliotecaria: *“A ver, a ver les voy a decir una cosa: ¿Ustedes saben en qué lugar estamos?”.*

“En la biblio te ca”.

Bibliotecaria: *¿En la biblioteca se pega?”*

“Nooo...”

Bibliotecaria: *¿Se grita?”*

“Nooo...”

Bibliotecaria: *“¡Muy bien! Entonces, vamos a acordarnos, en la biblioteca lo que se hace es estar sentaditos, mirar los libros y escuchar cuentos”.*

Un niño aclara: *“o leer, porque yo sé leer”.*

Bibliotecaria: *“Muy bien, los que saben leer leen y los que no miran los libros”.*

A través del Plan Nacional de lectura los tres espacios fueron dotados de libros de literatura de los distintos géneros incluyendo libros álbum y libros de texto para todos los grados. Sin embargo la bibliotecaria de la Escuela C consideró que las niñas y niños que concurren no valoran los libros y *“te los rompen todos y yo no puedo ver que rompan un libro”* en función de esto y hasta el cambio de la directora, los libros permanecieron embalados con sus plásticos en un estante evitando que se deterioraran. Aún sigue vigente un trágico racismo que sostiene que el buen gusto y la sensibilidad espiritual es para las elites, la posibilidad de reconocimiento de lo bello es una propiedad atemporal e innata de las clases altas. Paradójicamente este pensamiento se instala y tiene más fuerza instituyente que su contrarios, entre aquellos cuya tarea es precisamente construir saber, ampliar la mirada

posibilitar el acceso al mundo cultural a quienes por diversas razones han sido excluidos de esos espacios.

Asimismo la biblioteca de la escuela C, si bien el lugar es grande, no está preparado para ir a leer. La mesa de lectura se encontró en cada visita abarrotada de mapas, carpetas medio polvorientas, libros y cajas varias. Las actividades con los chicos realizadas desde la Biblioteca popular nunca pudieron utilizar ese espacio, ni trabajar con los materiales de allí. Algunos textos que se llevaban desde la Biblioteca Popular a los clubes de lectura de esa escuela estaban en la biblioteca escolar empaquetados.

Aunque la disponibilidad del espacio de la biblioteca aparece como necesaria, según las palabras de la bibliotecaria suplente de esa escuela:

“es necesario que haya bibliotecaria en ambos turnos, porque como te digo, el espacio es diferente al del aula y a los chicos les gusta muchísimo y así tendrían más oportunidad de venir. Pero por ejemplo a la mañana hay un grupo muy lector y tienen que esperar recién al viernes para sacar libros. Así que se complica que pueda venir el docente a trabajar. Eso es una necesidad que se ve mucho en esta escuela y que me gustaría que se cambie ese aspecto”. Por otra parte señala “el trabajo de lectura es importante para desarrollar la expresión porque había algunos que ese expresarse les faltaba. Una les decía: “ahora decorá el muñequito” y no saben qué hacer como que no entienden.”

En todo su discurso no aparece ninguna referencia al otro como alguien con deseos e intereses, tal vez distintos a los de la dicente, pero propios. Las y los infantes aparecen como carentes. Como tal sujeto pasivo de una adulta que los ha de guiar, inducir, modelar sin demasiadas expectativas sobre su quehacer por el peso de su historia familiar. Como señala Kaplan (1997) las representaciones subjetivas de las docentes son representaciones simbólicas dentro del mundo social, y no solo del escolar. Podríamos retroceder cuatro siglos y traducir en los saberes de los pedagogos de entonces las mismas miradas sobre estos seres maleables pero difíciles de moldear por el peso del pecado mortal en sus espaldas, hoy limitado al apellido familiar. No resulta extraño que no se haya podido observar a las alumnas y los alumnos de la escuela C usando su biblioteca voluntariamente, más aún cuando se descubren importantes falencias en su alfabetización en quinto y sexto grado. El origen social de las y los estudiantes de estas escuelas, en general, aunque con diferencias de intensidad y de las formas de manifestación, determina una línea de partida para los docentes que no roza la imagen de alumno medio esperado, produciendo la frustración de las maestras y la culpabilización del estudiantado.

En la escuela A niñas y niños acuden en todos los recreos del turno tarde a la biblioteca a retirar libros, leer, hacer consultas o utilizar los juegos didácticos. La biblioteca es un espacio escolar del que chicas y chicos se han apropiado, y se mueven como por fuera de la dinámica institucional. No es el silencio lo que caracteriza el lugar durante los recreos, llegan en pareja o pequeños grupos y retiran juegos o historietas para usar en conjunto. Su estancia en ese ámbito aparece como un

intervalo en la dinámica escolar. Es una instancia de participación social, aún para quienes leen individualmente, dos o tres, en general niñas, no se molestan por el murmullo a veces elevado de sus compañeros, generalmente varones, entretenidos con los juegos de armar o de letras, o con las historietas leídas y comentadas en grupo. Nunca los varones aparecieron accediendo solos al mundo de la biblioteca, en cambio muchas niñas leían o retiraban libros individualmente, pareciera que el libro no es considerado un lugar que masculiniza, salvo, que el acceso sea con pares que refrendan la condición viril sin menoscabo.

Entrevista a Ana escuela A:

¿Te gusta la biblioteca de la escuela?

“Sí. Me gustan los cuentos.”

¿Te trae la señorita a la biblioteca o venís vos sola?

“Yo sola vengo. Vengo en los recreos o cuando me da permiso la señorita a traer los libros y llevarme.”

¿Vas a alguna otra biblioteca aparte de esta?

“No”.

¿Conocés otra biblioteca o tenés una biblioteca en tu casa?

“No”.

La accesibilidad escolar al espacio poético en escuelas que trabajan con población pobre es central en la extensión de los derechos culturales. La escuela introduce en su escolarización fragmentos de otros mundos que habitualmente estas niñas y niños no habitan, pero, que como todas y todos pueden y deben conocer para que les sea posible su elección o negación. En la escuela A el espacio de la biblioteca escolar es un ámbito contenedor, aunque resulta un poco restringido para moverse, permite que cada grupo pueda realizar una lectura separada del resto en voz baja sin molestar.

No ocurre lo mismo en las escuelas B y C; plantea la bibliotecaria de la B ante el interrogante si acuden en los recreos:

“¿En los recreos? No, no, no en horas de clase, con la maestra con ellos, en las horas de práctica del lenguaje, en las horas de EDI⁹, nosotros tenemos seis horas de EDI semanales, y en las horas de práctica del lenguaje, las horas de biblioteca están incluidas en las horas de las maestras. En jornada completa si bien hay un horario, obviamente por cada materia, está también esto, entonces bueno, dicen: los chicos tienen ganas de ir, bueno, dale y vienen, se va ese grupo. ¿Podemos ir nosotros?, dale y vienen. A la tarde es continua la afluencia, pero a la mañana no, porque yo lo comparto con secundario. A la mañana cuando ellos me llaman yo tengo que ir al grado, que no es lo mismo, y a la tarde vienen acá, en el grado no sé, a mí no me gusta, y a ellos tampoco, es otra cosa, a mí me relacionan con el lugar.”

⁹ EDI: Espacios de Definición Institucional

Como se observa en las escuelas que comparten el edificio con la secundaria la accesibilidad a la biblioteca se ve afectada. En general las visitas observadas han estado relacionadas a consultas escolares, la terminación de alguna tarea, o la lectura obligatoria de algún texto, solo en una ocasión se acercaron un grupo de niñas que pidieron reunirse a leer un libro de cuentos de una de ellas. También se pudo dar cuenta que el espacio es un lugar de encuentro de las docentes, no solo para retirar materiales o dejar pedido otros o pedir consejo a la bibliotecaria sobre alguna temática a desarrollar, sino como un espacio de final del día para contarse sobre lo escolar. La biblioteca aparece imbricada en la vida escolar y ésta está normatizada como para que no entre el goce o la creación por la ventana.

La bibliotecaria de la Escuela B plantea su trabajo como codocente, explica:

“Acá la escuela tiene un proyecto de formar parejas pedagógicas. Significa que en ciertas tareas de investigación, en los EDI que tenemos en la jornada completa se forman parejas pedagógicas yo pude hacerlo con tres grados. Nosotros teníamos un rol muy técnico. y llegas un momento que decís: ya de lo técnico te cansaste. Este tipo de tarea es para beneficio del alumno, de la maestra que es la que tiene el trabajo más arduo dentro del grado. Es una forma de ayuda, es un alivio. Es digno de contar y de saber que da buenos resultados. Que los nenes te reconocen. A mí me reconocen como un docente más. Y eso está bueno”.

El deber ser educativo refuerza los lazos docente – docente y docente – alumna o alumno, conforma los contornos de las relaciones sociales materiales y demarca las formas de pactar como los universos de sentido, pero, en esa misma acción excluye el placer instituyente para evitar la inquietud que cualquier cambio trae al sistema. La lectura apoya el aprendizaje de las otras disciplinas como instrumento y no como un objetivo en sí misma. Poco espacio queda para lo específicamente poético, para la lectura literaria como posibilidad para sentir, para subjetivar, para leerse y aprender sobre sí y donde el mundo es solo contexto.

2.2. Hegemonía de la interpretación.

*“En el pozo del lenguaje
las oraciones por pronunciar: son infinitas”.*
Jorge Reichmann.

Las niñas y los niños poseen un capital cultural correspondiente con su clase social. Este conjunto de saberes, gustos, costumbres, tonadas se plantean como elementos a ser pasados por el cernidor de las exigencias tácitas escolares. De acuerdo a ellos operarán criterios selectivos implícitos en la mirada de las docentes que permitirán o negarán la dación del título de alumnas y alumnos a quienes consideran que “naturalmente” tienen condiciones para aprender (Bourdieu, Passeron, 1996). La escuela no toma sus pautas culturales como otras posibles, se mueve con un esquema de colonización donde si el otro resiste no aprende. No hay una lectura en común del mundo sino una

lucha por hacer hegemónica una mirada, que a veces para las niñas y los niños termina siendo imposible, por lo tanto negada, no aprendida, en función de conservar su subjetividad, pues, de no ser así conduciría a un proceso de despersonalización. Los dispositivos enunciativos escolares articulan las subjetividades infantiles. El discurso, en tanto es una práctica significativa, determina sentidos en la construcción de lo real. La institución escolar en estos términos presenta una imposibilidad de construir desde la diversidad. No actúa con iguales, establece jerarquías que nacen de su visión del saber hacia la ignorancia de la otredad, constituida como imposibilidad de saber. Las diferencias podrían significar en el ámbito educativo una oportunidad de construcción al encontrarse saberes diversos producto de la heterogeneidad de los actores, para esto el proceso pedagógico debería contener los clivajes que aparecen en el proceso y no reconocerlos en términos de fallas, de distancia con el quehacer o el hacer institucional. Cuando los quiebres se acumulan en términos de devaluación la institución se segmenta y se profundizan las brechas sin posibilidad de producir un proceso de enseñanza aprendizaje entre seres tornados antagónicos. Ante esto solo se consideran como logros a quienes han sido colonizados adjurando de los saberes propios.

Las pibas y los pibes de cuarto habían pedido leyendas para el próximo encuentro y una de ellas intentaba demostrar la importancia de leerlas

Decía Rocío:

“Porque es bueno conocer lo que hay. Mi abuela allá las conoce a todas. Allá a la noche la escuché a la llorona, todos en mi casa la escuchamos”.

Ariel la interrumpe:

“yo a la llorona no la vi, pero al pombero en el monte sí, es chiquito así (señala con la mano medio metro) y lo vimos con mi primo”.

Entra Isabel alcanzando a escuchar al último.

“¡Ay! Nene, no podés creer en tanta pavada, eso es una leyenda, no existe, es un cuento”.

“Pero yo lo vi -insiste Ariel-, y mi primo también”.

“Y yo la escuché, muchas veces y clarito”, le retruca Rocío.

El ensordecedor sonido de la chicharra del recreo acabó con los vestigios de enfrentamiento. Un saber popular que podía ser un lugar para partir recorriendo las leyendas argentinas con sus infinitas adaptaciones se instalaba como un saber negado, un no saber menospreciado. Las intervenciones divergentes dan cuenta en su insistencia del valor que las niñas y los niños dan a su experiencia y de la fuerza que tiene el poseer ese aspecto mágico de su existencia, reconocida en su entorno familiar que les posibilita una acción de resistencia ante el saber escolar que lo niega.

La escuela clasifica o reinstala las clasificaciones sociales estableciendo en forma absoluta lo que sirve, lo valorable, lo pensable y decible, lo otro es censurado, negado y prueba de que su

portador/a carece del don de aprender, carece de la posibilidad de pensar, decir, sentir lo bello, lo válido, lo importante.

La igualdad se convierte en quimera no solo porque hay una distribución desigual, sino, porque lo que poseen no es considerado por la cultura hegemónica como elemento a poseer sino a despreciar.

La escuela debiera reconocer que no hay un único modo de conocer, pensar y clasificar el mundo. Así el sentido común basa su teoría en la vida misma y aunque despreciado por la ilustración, interpreta históricamente lo inmediato de la experiencia. Puede ser cuestionado, discutido y enseñado porque puede interpretarse, revelando ideas, creencias, conflictos y cambiando de un sector social a otro. (Geertz.1994) El estudio del sentido común permite establecer que la brujería certifica lo visible más que santificar un orden invisible puesto que es una manera de nombrar lo inexplicable. Si sólo fuera posible una mirada unívoca del mundo con una razón omnisciente no habría espacio para miradas transversales constructoras de otros sentidos como las de Menocchio, quien en el siglo XVI leía en la Biblia que el amor al prójimo importa más que el amor a Dios (Segura, 2007).

Por otra parte en su quehacer el sistema escolar incentiva actitudes y destrezas de las clases sociales dominantes: la oralidad con sus tonadas y términos, las tareas escolares con su pulcritud, la vestimenta que responde a la estación, los aromas que producen acercamientos o rechazos y los juegos basados en elementos materiales son modos de establecer las características del alumno medio desde una visión burguesa de ser.

A esto se suman los saberes considerados “obvios para todo el mundo” pero, que solo se adquieren por la asiduidad al cine, al teatro, a museos, conciertos, y/o viajes, elementos inexistentes en el espacio social de estas infancias.

En una visita de la escuela A mientras se les lee un cuento en la biblioteca. Un niño de 3º grado levanta la mano y pregunta:

“¿Qué es una jirafa, señor?”

La maestra lo mira extrañada y le dice, como enojada:

“Nene, ¿no sabés lo que es una jirafa?”

“No”, dice el nene, “nunca vi una”.

“Bueno”, señala la maestra, “pero un león tampoco viste y sabés lo que es un león”.

“Tampoco”. Dice el nene.

La narradora les muestra entonces a todos los animales de la selva y exhalan más de un “oh!” de sorpresa

Poseer un saber es poder encontrarse con este en el espacio donde se habita. Si ese conocimiento es ajeno a ese lugar, no circula en los discursos sociales cotidianos, no hay posibilidad de

apropiarlo. Y esto no hace a los sujetos mejores ni peores, solo da la oportunidad, a quien lo posee, de enseñar lo que no se sabe, pero, no acredita la imposibilidad de aprenderlo como muchas y muchos adultos creen.

Como señala Bourdieu (2010: 27) “hay que cuidarse de transformar en propiedades necesarias e intrínsecas de un grupo cualquiera (la nobleza, los samurái, lo mismo que los obreros o los empleados) las propiedades que les incumben en un momento dado del tiempo a partir de su posición en un espacio social determinado, y en un estado determinado de la oferta de bienes y prácticas posibles.” Así el que las condiciones socioeconómicas hayan impedido que estos niños posean determinados conocimientos no significa que no puedan acceder intrínsecamente a ellos si se los pone a su disposición.

2.3. Recursos de lectura.

*“¿Para qué sirven los versos,
si no es para esa noche
en que un puñal amargo nos averigua?”.*
Pablo Neruda.

A través del “Plan Nacional de Lectura” las bibliotecas escolares de las escuelas de gestión pública están provistas de libros que debieran ser accesibles a las alumnas y los alumnos que acuden a esas instituciones.

En la Escuela A dice su bibliotecaria:

“Al haber material es más fácil el trabajo. Así que bueno, trabajamos bien. Tenemos en el inventario todo junto. Después en el fichero lo divido con ayuda de los chicos. Lo tengo cargado en el Aguapey mil y pico de volúmenes, pero no tengo internet, así que es lo mismo”.

En tanto en la Escuela B cuenta:

“son 2.561 hasta ayer. Tenemos un archivo y, gracias a dios, no descartamos nada, todavía, porque tenemos un lugar con estantes donde podemos guardar, ahí archivé cuando vinieron muchos libros nuevos. Y esos estaban desde que vine yo acá. También hay pérdidas lógicas de libros. Algo normal dentro de la biblioteca. Si se prestan es lógico que se pierdan, aunque, tenemos poca pérdida por suerte. Los vamos a buscar a la casa. Ahora empieza ese trabajo hasta el 30 de diciembre de recolectar. Ahora hay prestados 300 libros. Para una biblioteca escolar tener un fichero con ese número de préstamos y sólo en primario es muchísimo.

En la escuela C señala su directora

“Con el proyecto PEI¹⁰ nos dieron \$2500 para bibliografía para el docente y del alumno. Por ejemplo, una maestra trabajó brujas y clásicos y se compró para trabajar. Se buscaron propuestas atractivas para los chicos. Porque de 14, 12 son chicos. Se compró un libro de piratas para cada chico con actividades, chistes. Y se compró para la institución diccionarios, enciclopedias, material para los docentes sobre cómo trabajar ciertas propuestas. Después en biblioteca teníamos material pero

¹⁰ PEI: proyecto educativo institucional.

estaba desactualizado, no estaba en condiciones, no eran atractivos. Se compró mucho. Y desde Nación nos llegaron libros lindísimos con una bibliografía riquísima. Con libros-álbum que no teníamos en la escuela. Los libros importantes están entre 70 y 90 pesos. ¡Unas ilustraciones! La bibliotecaria va a hacer una mesa para que las docentes exploren el material en biblioteca y seleccionen qué bibliografía de ahí van a utilizar. No me puedo quejar, muy lindos los libros”

La existencia de libros en la escuela es un rastro, una muestra de la posibilidad de existencia de la lectura literaria en la vida escolar. En el discurso de las bibliotecarias aparece la existencia de material en cantidad ampliando las oportunidades de generar actividades. El problema que se plantea es que la mayoría no cuenta, ni en la formación docente, ni en la formación bibliotecaria universitaria o terciaria, con formación en literatura infantil y juvenil, salvo que haya realizado cursos por ser de su interés. En todas estas instituciones solo se recabaron cursos en literatura infantil en la bibliotecaria de la escuela B, la maestra de 2° grado de la escuela A y dos promotoras de la biblioteca popular. En libro álbum especialmente presenta la posibilidad de entremezclar lenguajes estéticos y discursivos en lo que Bajour llamó "artesanía del silencio"(2008). En la directora se observa que se requiere un conocimiento literario del que en muchas ocasiones la escuela carece, por inexistencia en la formación de literatura infantil y falta de experiencia lectora. En estos casos los libros se observan desde los valores mercantiles de cualquier otro artículo de consumo, por su precio o por el material que lo constituye, pero no por su valor poético, como puede apreciarse en la compra de los libros de piratas con actividades. Por otra parte, las preferencias lectoras infantiles aparecen marcadas desde un estereotipo sexista en el cual los piratas aparecen como interés masculino homogeneizando a la población de varones.

Cuando los encontramos en el aula es ya una evidencia que ese espacio escolar estaría habitado por lo poético. Su existencia, o mejor aún su forma de existencia, permite describir representaciones, quehaceres y conocimientos sobre el libro en lo escolar, a la vez que su estar permanente y sostenido en la cotidianeidad escolar performatea la cultura escolar.

Las herramientas de apropiación del libro han sido desigualmente distribuidas, según el texto, la edad, y la relación con el sistema escolar, desde el momento en que este existe. El libro es parte de la cultura material del hacer escolar como soporte del discurso literario potenciador de la autonomía o delineador de la disciplina. Las relaciones de las niñas y los niños con la literatura están mediadas por los libros, apareciendo así un aspecto material de la cotidianeidad educativa a la cual los actores le imputan significados particulares, casi siempre teniendo en cuenta al destinatario del mismo. El valor del objeto libro es independiente del sujeto, pero, el acontecer de este objeto sí va a estar relacionado con el destinatario y con el trayecto lector de quien propicia el encuentro.

Observar los libros que están en la escuela, los sitios donde se encuentran, la posibilidad de acceso a esos lugares y los usos cotidianos de estos posibilita reflexionar acerca de la forma en que los

textos literarios organizan o no los hábitos institucionales y qué consecuencias tienen sobre la cultura escolar. Asimismo el libro, en general, es parte del sistema de gestión de saber-poder en la escolaridad. Propicia el vínculo con las distintas áreas de conocimiento y actúa como instrumento de poder pedagógico, ideológico y cultural relacionado al contexto socioeconómico en el que se lo distribuye, produce y utiliza (Johnsen, 1996).

La práctica literaria de la escuela se concreta en los libros existentes en la biblioteca áulica, si esta existe, y, se completa con la interacción oral entre la maestra y las chicas y los chicos, lo que solo se rescata por el registro del observador.

La existencia de biblioteca áulica da cuenta del modo en que son procesadas por la docente las prácticas del lenguaje, como garantía del derecho a la lectura en niñas y niños. La selección de los títulos da idea de los sentidos de la lectura, como de la representación de las alumnas y los alumnos que posee la maestra.

Al preguntar si tienen biblioteca áulica la maestra de 2° de la Escuela B responde:

“Si, ellos pusieron libros, revistas, enciclopedias. La armamos... todos los viernes tenemos la hora de lectura, todos los viernes a las 10 agarramos un cuento y se los leo. Yo en marzo les pedí que traigan un cuento y la mayoría me trajo”

Frente al libro hay lecturas diferentes que muchas veces dependen de la representación de lectora o lectora que la mediadora posee y de la cual va a depender la habilitación o no del camino de la lectura literaria. Plantea Chartier (Bourdieu, 2010: 169) que la normativa escolar es uno de los dispositivos sociales más importantes para modelar lectoras y lectores por lo que se presenta “el problema del lugar del aprendizaje escolar en el aprendizaje de la lectura”, pues es la escuela quien brinda los elementos de la alfabetización que permiten la apropiación de la palabra y por otra parte es ella quien debiera introducir en la lectura literaria. En el caso de las escuelas que hemos observado es la única posibilidad de esas niñas y esos niños de ser lectoras y lectores, por las condiciones del espacio social que habitan. En otros sectores sociales la lectura se inserta en los hábitos familiares y en otros lugares extraescolares que recorren las niñas y los niños.

Cuando la posibilidad de problematizar el mundo, ejercer el derecho a leer, obtener herramientas para desarrollar las potencialidades creadoras, no se encuentran en el espacio social es la escuela, como servicio estatal, quien debe garantizar el derecho a la cultura, quien debe proveer los recursos necesarios para la democratización de los bienes sociales.

Pero he aquí que la coexistencia de elementos que se supondrían imprescindibles para que la biblioteca cumpla sus objetivos un buen acervo bibliotecológico, un espacio adecuado y personal especializado, no significan que la biblioteca sea ubicada como el eje de la vida escolar.

En algunos casos, aún con buenas intenciones, no se reflexiona sobre el para qué y para quienes en las actividades de la biblioteca, con riesgo en centrar la atención en la organización técnica o en el cómo, evidenciando una concepción instrumentalista de la biblioteca. Esta concepción pone el acento casi unilateralmente en los aspectos más técnicos del saber bibliotecario, sobre todo aquellos que tienen que ver con la formación de usuarios, las tareas organizativas y el trabajo en red. Se trata de saberes que ante el avance de las tecnologías de acceso a la información generan una preocupación creciente y una ansiedad por la actualización constante.

Dice la bibliotecaria de la escuela A:

“cada quince días yo doy los talleres porque una semana me dedico a los chicos y una semana acá a la biblioteca porque yo estoy con el Aguapey y todavía voy por la mitad de los libros, yo tengo 1500 y pico de fondo y voy por 1000 me falta mucho a mí todavía, y todavía hacerles los bolsillos de los libros nuevos que tengo ahí, es mucho trabajo, y entonces no puedo. Las chicas saben, ellas ya saben que yo hay semanas que no puedo, una y una”.

Otra faceta de la visión instrumentalista es pensar en la biblioteca como subsidiaria de lo escolar, lo cual puede llevar a un funcionamiento distorsionado e improductivo.

Señala además al preguntarle sobre la articulación con las maestras:

“siempre me piden cosas, o por efemérides por ejemplo los actos escolares, que quieren que yo les busque determinado material , ahora que viene el día de la madre buscar..o poesía , todos temas relacionados a las efemérides”.

No aparece en esta relación más que una actitud de servicio hacia la tarea pedagógica que realiza la maestra, que parece ser central, en ningún momento aparece la promoción de la lectura como un aspecto que forme parte del proyecto institucional, sino, como un objetivo propio casi personal de la bibliotecaria un objetivo secundario de su tarea de auxiliar de las maestras. El vínculo de la biblioteca escolar con los contenidos curriculares no debería entenderse como proveer mecánicamente las demandas establecidas por las docentes sino como un diálogo entre saberes y estrategias que tengan por destinatario a las y los estudiantes.

2.4. Prácticas lectoras.

*“No por eso habrá descanso
el día en que llegue algo que no suponías
algo que vendrá a reclamar
el lugar en el mundo
que supiste negarle”.*
Paco Urondo.

Se entiende que las prácticas áulicas que implican el uso de los libros, o que niegan su utilización de hecho, aunque no discursivamente, son formas en que las actrices y los actores se

apropian del libro y le otorgan significado pedagógico y social. Acá tuvimos en cuenta la categoría de “haceres ordinarios” que alude a las estrategias relacionadas con los sucesos que acontecen en el aula, que tienen categoría de invisibles, aunque se conocen y se niegan en una actuación corporativa del personal escolar, y que se oponen, no solo a la normativa vigente, sino a los discursos pedagógico sobre lo que se debe hacer (Chartier, 2000).

Finocchio (2013) hace referencia al concepto de “Textbook Pedagogy” citando a Horsley y Walker para describir el modo en que los docentes usan los libros en sus clases, las formas en que acceden a estos, su adaptación o no, el dispositivo pedagógico en que lo instalan, la función y los tipos de libros que promueven el saber, mostrando una organización del aula con sus tiempos y pautas.

El uso del libro presume una cadena de decisiones por parte de cada educadora sobre qué, cuántos, cuándo y cómo se utilizarán en el aula y las actividades con ellos articuladas. Estas decisiones tienen como base la relación personal entablada como lectora.

Se registró la recurrencia de seis prácticas pedagógicas observadas sobre el uso del libro, relacionadas con la disciplina y el grado:

1.- Seleccionar el libro según la edad sin considerar intereses, necesidades o posibilidades dadas por su alfabetización o entorno sociocultural.

Maestra de 3° grado Escuela C:

“Yo me fijo siempre en la parte de atrás de los Alfaguara y de ahí me quedo con dos o tres para leer y elijo, si les decís a ellos son capaces de elegir cualquier cosa”.

2.- Utilizar el libro como comodín, para tenerlos tranquilos, para poder realizar otra actividad en hora de clase.

Maestra de 2° grado escuela C a la promotora del Club de lectores:

“Te los dejo para que lean o miren un rato así puedo adelantar todo lo que tengo atrasado”.

3.- Adaptar el libro o seleccionar el mismo de acuerdo a los intereses, necesidades o características del grupo. Existen pocas docentes preocupadas por integrar los gustos y saberes de las niñas y los niños en sus propuestas pedagógicas o incorporar el libro en un ambiente lúdico. Esto se observó en la escuela B. Los chicos votan por la novela a leer en capítulos aunque las elecciones no incluyen historietas, ni temas relacionados con la dictadura, ni diversidad sexual, ni situaciones de violencia. Desde la dirección se intentan generar propuestas de trabajo en general, y de la lectura en particular, lúdica y novedosa.

Maestra de 1° grado Escuela C.:

“Lo más difícil para planificar es Prácticas del Lenguaje. No sabes por dónde arrancar, hasta que obviamente hay que leerlo”.

¿Por qué elegís un cuento?

“Que sean atractivos para los chicos y que sean llevaderos. No vas a elegir un cuento que sea... sin imágenes porque son chiquitos. Leímos cuentos tradicionales y con un cuento con recetas cocinamos. Después de la lectura hacemos comprensión lectora, preguntitas.”.

Esta maestra, quien plantea el peso de la lectura, continúa dando preeminencia a la cultura escrita sobre otros lenguajes como lo demuestra la aparición del libro y el pizarrón en sus clases. En las Escuela A y C, en la mayoría de las aulas, es la maestra la que escribe y se utilizan revistas, diarios y fotocopias más que libros para el trabajo con las chicas y los chicos a partir de 4° grado.

4.-Relacionar temas con otras disciplinas a desarrollar o fechas patrias o salidas educativas.

Maestra 1° grado Escuela B:

“Yo voy a la biblio y ellos leen un cuentito y ahí buscamos materiales para ciencias sociales. Estela les leyó fábulas y las trabajamos en el salón. Describimos los personajes de las fábulas. Ahora tengo que trabajar con el fichado de los libros: nombre del autor.”

5.-Completar los saberes que aporta el cuento con otros aportados oralmente por la docente o por revistas u otros materiales: atlas manuales específicos.

Una de las maestras de la escuela B contaba *Mis cuentos africanos* de Mandela ubicándolos en el mapa de África.

6.- Practicar y/o promover la lectura.

La diversidad que se da en las escuela A y C revelan la autonomía de las educadoras cuando deciden sobre los contenidos a enseñar, mientras en la escuela B no se observaron las dos primeras modalidades, presumiblemente, por el control de las directoras sobre la tarea pedagógica. Es la escuela que desarrolla actividades de promoción de lectura sistemáticas en las que se comprometen, directora y vice, maestras y bibliotecaria. En la escuela A, la bibliotecaria, desarrolla quincenalmente actividades de lectura pero independientemente sin las docentes.

2.5. Lecturas en el aula.

*En esta escuela del mundo
ni siendo malos alumnos
repetiremos un año,
un invierno, un verano.
Wisława Szymborska.*

Los estudios socio lingüísticos han establecido que las normas determinadas en el uso de la palabra a veces entran en conflicto, en la relación intersubjetiva entre la docente y sus alumnas y alumnos (Rockwell, 1995: 198).

Llegué a la escuela habiendo acordado previamente la visita a la clase de prácticas del lenguaje de 6°A. En ese instante se abrió la puerta del aula y asoma la cabeza la maestra con la cual había concertado y me hace señas que pase. Ella es una mujer joven, de unos cuarenta años, que lleva cuatro años en esta escuela, luego de varias suplencias en otros establecimientos. Como la mayoría en este colegio quiere trabajar en otro lugar, pero, este le queda cerca de su casa por lo que puede acudir si sus hijos la necesitan en algún momento. En el aula está sola.

“-Ahí vienen”-dice- “ya termina el recreo.”

Justo suena la chicharra y un tropel llega mientras un grupo rezagado arrastra los pies como extendiendo el recreo. Esquivando chicas y chicos me ubico en la última fila de pupitres. Son doce, siete varones y cinco chicas que se sientan con alguien del mismo sexo. Un niño se sentó solo al fondo detrás de un par de varones paralelo a mí y Agustina en el segundo banco a la derecha detrás de sus dos amigas.

Comienza ordenando la maestra:

“Se sienta cada cual en su lugar y se quedan quietos que está la señora, no me hagan pasar vergüenza. Vamos a copiar un párrafo que les traje en fotocopia para cada uno y vamos a ver que entienden”

Durante la copia se producen risas, se tiran papelitos a espaldas de la maestra cuando alguien la llama. A algunos les resulta dificultosa la copia, algunas palabras no las entienden y por eso preguntan, aunque el texto es una fábula del gato y el ratón, adaptada, de comprensión simple. Los cuadernos deben reproducir literalmente el texto en este primer momento. Algunos se quejan: *“Es mucho seño”, “Me canso”, “Se me duerme la mano”* El texto es muy corto para un 6° grado, lo que denota una falta de práctica de la escritura. Esto se observa aún más en las faltas ortográficas y en la caligrafía despatarrada y cincelada en el cuaderno. Terminada la copia, que les llevó aproximadamente una hora, con el aula ya molesta, algunos se peleaban entre ellos, aunque en voz baja.

Dando por terminada la copia dice: *“Bueno, ahora veamos que entendieron”* La maestra a través de preguntas va seleccionando y reordenando el texto. Le cambia de algún modo el sentido, produciéndole una moraleja que la adaptación no tiene y que los niños van armando, a través de lo que dice quien guía, aunque no estén de acuerdo con ella. El poder para establecer la pertinencia de la interpretación lo tiene ella. La educadora para obtener las respuestas repite en general varias veces las preguntas. Recalca algunas pistas o detalles que facilitan la respuesta a fin de que las niñas y los niños contesten y se enganchen con la actividad propuesta. Incluso a veces las pistas no son para todo el alumnado, sino, que se les acercan a algunas alumnas y alumnos de los que se espera una contestación que las y los demás se cree no puede dar

En realidad pareciera que el juego es descifrar el texto del discurso docente pues el relato se ha perdido tras las preguntas y las aseveraciones de la adulta a cargo. Toda respuesta infantil es refrendada y ampliada por la docente, que de este modo va haciendo que las niñas y los niños repitan, lo que ella espera. Acá vemos la existencia de la regla escolar implícita, la palabra que vuelve a la maestra antes de pasar al estudiantado. La resistencia solo se manifiesta en forma de silencio, mirando sin ver el cuaderno como si pretendieran que este les dé una respuesta. Así es posible relevar modos de relación con la lectura, o de constituir el acto lector, privilegiando unas formas de comprender el texto sobre otras y en la mayoría de los casos manipulando el texto para que este responda a objetivos programáticos, en otras situaciones, o a la difusión de valores, como en este caso, que se consideran importantes de propagar: la honestidad y la lealtad del gato al hombre contra el ratón feo, sucio y ladrón. Un morochito sentado a mi lado, que estaba muy ocupado con unas figuritas del mundial durante la charla, dijo casi al final:

“el gato es un buchón, ¿para qué defiende al dueño si es un gato?”

Algunos niños se rieron, uno se paró y le levantó su brazo como celebrando la rebelión. Ya había recibido la anuencia de sus pares que lo constituían como sujeto de un discurso válido. La maestra lo miró y le dijo:

“¿Por qué siempre tenés que llevar la contra en todo? El gato es un animal doméstico y por eso ayuda al hombre, el ratón no, es un animal dañino que perjudica al hombre”.

Se perdió la poética del texto definitivamente, la polisemia que hubiera dado lugar a indagar que vislumbró cada uno en ese texto y generar lectores críticos. El niño ya no contesta pero ha podido establecer su posición como lector autónomo.

Se encuentra que las niñas y los niños interpretan el texto contra la mirada pedagógica hegemónica. Ellas y ellos deben separar lo que piensan de lo que deben decir para responder de la manera que será aprobada. Los esfuerzos por comprender el contenido del relato y aprehenderlo desde sus experiencias vitales no es valorada por la maestra. Ante esto repiten los discursos docentes o se silencian como forma de resistencia contra interpretaciones no acordadas.

En todas las clases de prácticas del lenguaje o de lecturas analizadas existe una relativa distancia entre el contenido estable del texto y la interpretación otorgada por las alumnas y los alumnos y la docente (Rockwell, 1995: 199), pero, las representaciones expresadas oralmente por las y los primeros muchas veces, como en este caso, son consideradas en el marco del error y no de las posibilidades de interpretación abiertas en el texto desde subjetividades diferentes que las y los interpelan. Acá se observa otra norma pedagógica que es que una interrogación conlleva una

respuesta y esta una evaluación: la sonrisa manifiesta que aprueba o el ceño fruncido que dirige la pregunta a otra persona como si no hubiera escuchado la respuesta errada.

En los últimos momentos antes del recreo la maestra les dice que los que quieran pueden tomar libros o revistas de la biblioteca del aula. A esta biblioteca la organizó una docente anterior y la actual la ha seguido reforzando sobretodo de revistas infantiles y libros que trae de su casa. Se acerca y me dice *“algunos ni leen pero molestan menos.”* Lo extraño es que no baja mucho la voz para decirlo. Ella recorre y vuelve hacia el frente mirando que no se peleen. La lectura se ha tornado un recurso disciplinario. Salvo los tres de la primera fila, dos niñas y un niño que charlan con la maestra sobre lo que vieron en la tele los demás leen o miran libros y revistas.

Otra clase de prácticas de lectura observada tuvo lugar en la escuela B con el uso posterior de un cuestionario diseñado previamente por la maestra, modelo de enseñanza caracterizado como tradicional por Rockwell (1995: 202). En esta escuela todos los grados tienen durante el año seleccionadas una o dos novelas que las leen por capítulos una vez a la semana siempre de la misma forma, aunque a veces con la presencia de la bibliotecaria, y otras no. La parte más interesante de la actividad es cuando los grados cuentan a los otros el libro leído como cierre de la actividad lectora del año, esta actividad es disfrutada por chicas y chicos, fuente de orgullo para las relatoras y los relatores.

La lectura en los primeros grados sobre todo esta intrínsecamente unida a la alfabetización.

¿Se promueve la lectura desde 1° grado?

Directora Escuela B: *“Si se les lee y luego trabajan con la letra inicial de su nombre”.*

Estoy en el aula de 5° grado de la escuela B. Primeramente las alumnas y los alumnos van leyendo según el orden de sus lugares en el salón los párrafos del capítulo correspondiente del texto seleccionado. En algunos casos, dado que los alumnos a pesar de ser de 5° grado leen silabeando, arrastrando las letras y hasta equivocando las sílabas, la maestra hace entre una y otra lectura una breve mención al párrafo.

Un niño está con los codos apoyados en el pupitre sosteniendo su cabeza cuando va a leer, la docente lo interrumpe: *“¿Esa es forma de leer? ¿Cómo se sienta uno cuando va a leer?”* Aparecen nuevamente las normas corporales en aprendizajes escolares. No se transmiten solo saberes intelectuales, sino esquemas conductuales que cincelarán formas expresivas adecuadas a lo que la sociedad valora. De este modo entre una y otra regla aprendida se va constituyendo una trama que hará que cada uno piense al interior del *“pensamiento anónimo y forzoso que es el pensamiento de una época y de una lengua”* (Foucault, 1991: 33).

Terminada la lectura la maestra entrega los cuestionarios fotocopiados a un niño a la derecha y una niña a la izquierda para que se lo vayan pasando. Mientras esto ocurre ella recuerda partes del capítulo y pregunta a las alumnas y a los alumnos que repiten lo que ella ha dicho. De esta manera se certifica el contenido de lo leído, el sentido de lo leído, las valoraciones acerca del texto y la relación de lectoras y lectores con el discurso instalado. Los cuestionarios tienen preguntas que llevan implícitas las respuestas y que se dan siguiendo el orden cronológico del relato. Se observa que no se están brindando competencias básicas que permitan constituirse como lectores autónomos y críticos por falta de alfabetización completa y por imposibilidad de interpretar los textos libremente sin supeditarse a la repetición correcta de lo que se establece.

En el mismo sentido se plantea una clase de lectura con la maestra de 6°A en la escuela A. En este caso ella invita a la promotora de lectura a leer un cuento¹¹ al frente de la clase. La promotora lee, las niñas y los niños escuchan pero la docente interrumpe cada dos páginas aproximadamente para preguntar:

“¿Lo van siguiendo? Estén atentos”.

“Vos Román que nunca prestás atención. ¿Estás escuchando?”.

O, repite alguna parte del texto para reafirmar la secuencia del relato. Ella señala luego con tono de desaliento: *“Lo que yo quiero es que ellos entiendan lo que leen, porque el problema hoy es la comprensión lectora.”* Las escuelas presentan una clara posición sobre la lectura como ocasión para la interpretación y el conocimiento, como un acto mecánico, como el resultado de una ecuación. La interpretación que se espera es la repetición de lo que el docente cree que el texto dice, no lo que el lector puede construir entrelazando su propia historia.

Terminó el relato. La maestra pregunta: *“¿Qué les pasó a Hansel y Gretel, cuando los dejaron en el bosque?”*. Antes que respondan: *“¿Tenían miedo, en el bosque, ahí solos, a la noche?”* “Siiiiii” dicen casi todas y todos. ¿Habría posibilidad de decir que no, con esa pregunta? Las respuestas se dan con las palabras de las preguntas. Se trataría según Rockwell (1995: 214) de “seudopreguntas” puesto que la persona que hace la pregunta ya tiene la respuesta solicitada. Las alumnas y los alumnos generan respuestas que emanan de la interacción, esto también puede observarse en comentarios de pares en el recreo cuando uno dice: *“Lo que dijiste no estaba bien, ¿porque viste la cara que te puso?”* No está en juego el entender o acordar con lo que se dice, sino, responder de forma que se obtenga la aceptación jerárquica.

¹¹Hermanos Grimm y Browne, Anthony. (2004). *Hansel y Gretel*. México: Fondo de Cultura económica.

No se plantea la lectura como ocasión para sentir o imaginar o para que cada uno tenga palabras para cuestionar su historia. Esto aparece aún más claramente en un encuentro de lectura en 5° grado.

En el aula, sentados en los bancos de adelante, todos escuchaban los cuentos de Quiroga¹² que relataba la promotora. Una niña llena de emoción manifiesta: “*Eso me hace acordar cuando vivíamos con mi abuela.*” La niña introduce su voz en el ámbito de la clase transformándolo en espacio público pero la maestra corta con un tono de molestia su relato con: “*Eso no tiene nada que ver con el relato Micaela. ¡Escucha!*” Así los niños, aunque con rebeldías a veces, atienden progresivamente a comprender que espera la maestra que se haga o diga perdiendo en ese trayecto la búsqueda de sentido, no solo de los textos leídos sino de todo discurso, separando los conocimientos escolares de los no escolares, lo que implicaría una dificultad para aprehender. El modo de leer epistémico intenta reflexionar sobre el hacer de una lectora o un lector que por medio de la lectura de literatura introduce una serie de saberes de distintos órdenes, o sea hace emerger saberes sujetos. Esto posibilita complejizar las relaciones entre una lectura instituida y ratificada por un sentido común como sistema epistemológico cultural en términos de Geertz (1994) y las prácticas de lectura efectivas de los sujetos que no se oponen a estas sino que difieren. Habría un acoplamiento histórico entre diversos saberes, se muestran los diversos modos de leer literatura que tienen los niños por fuera de las escalas de lo que se ha considerado como saber legítimo (Cuesta, 2009: 94).

Cuando la escuela enseña cómo debe interpretarse un texto, enseña también cómo se debe leer. La mediación en los grupos superiores en todas las escuelas cuando se dan prácticas de lectura se presenta de forma instrumental evitando que las alumnas y los alumnos se alejen del texto intercalando cuestiones del cotidiano.

En quinto de la escuela A, como en 5° y 6° grado de la escuela C no se establecen horas de lectura, en el sexto grado de la escuela A pareció que las horas de lectura se instauraron para la observadora.

Esta cuestión posee naturaleza didáctica en tanto se cuestiona la forma de desarrollar en las clases los contenidos programáticos, pero, también naturaleza política en tanto la docente, agente estatal, hace circular o no los bienes culturales garantizando los derechos a la educación y la lectura de niñas y niños.

Muy diferente fue el espacio de lectura de 2° grado de la escuela A. Aunque se presentaban grandes dificultades de alfabetización, la maestra leía el cuento¹³ separado en pequeños párrafos junto con cada niña o niño. Al terminar ella pregunta que les gustó más del cuento; “*el pollito*” dice la

¹²Quiroga Horacio. (2012). *Cuentos de la Selva* Buenos Aires: Editorial Tinta Fresca.

¹³Keiko Kasza. (1994). *Choco busca una mamá*. Colombia: Editorial Norma.

mayoría, “*el pajarito*” dice una niña y comienzan a pelear sobre quién era el protagonista. La maestra interviene y señala: “*lo bueno de los cuentos es que uno puede imaginarse muchas cosas*”. Este es el único caso que pudimos observar en las escuelas en que se aceptó una interpretación diferente y sin necesitar buscar cual era la verdadera. (Esta postura solo se volvió a observar en docentes de otras dos escuelas públicas donde concurre población de clase media y la institución goza de prestigio). Posteriormente la docente pregunta si el cuento les hizo recordar alguna otra cosa. Segunda situación que asimiló el aula a un club de lectores, más que a una clase tradicional. Intentaba que los niños relacionaran el discurso del texto con saberes o elementos de su vida escolar o extraescolar. La mujer disfrutaba de las respuestas gritadas y disímiles de niñas y niños aprovechando la polisemia del texto como recurso para incentivar el pensamiento infantil.

Las prácticas docentes intentan resolver tensiones del quehacer escolar: entre la formación docente que no brinda información o la ofrece en forma insuficiente sobre literatura infantil y la normativa escolar actual que pretende el incentivo de la lectura por mediadores que no leen; entre la informalidad de los aprendizajes extraescolares y la formalidad escolar y entre la necesidad de comunicación con las familias y el desinterés de estas sobre la vida escolar. En la escuela A se suma la necesidad de instalar un proceso educativo con una población migrante que fluctúa e ingresa y egresa del espacio pedagógico durante todo el año lectivo.

2.6. Nuevas tecnologías.

“La inserción del sujeto en lo que llamamos mundo depende del manejo de contingencias, síntomas y excepciones a la regla”.
Marcelo Barros.

Otra tensión que se da es entre un sistema escolar que presume competir con las nuevas tecnologías y la inexistencia de estas en las escuelas y en el espacio social en que habita este alumnado. Las nuevas tecnologías no aparecen en estos escenarios como una amenaza para el libro, de ellas también están excluidas y excluidos, como lo marca la única escuela con gabinete informático y doble escolaridad. Dice la bibliotecaria de la escuela B:

“Yo lo tengo hecho a mano al inventario porque la compu fue para informática porque hay tres máquinas, los nenes necesitaban una compu así que la mía se fue para allá. Es lógico. A la chica a cargo del gabinete le dije prefiero que la usen los nenes y me hice el fichero a mano. Los grados cada vez más numerosos y bueno, una computadora más venía bárbaro

En lo que se refiere a biblio los libros son más que ricos. Ahora en lo que respecta a máquinas son super obsoletas. Yo igual tengo grabado el programa. Si algún día vuelve una compu en biblioteca yo lo vuelvo a poner. Las escolares es distinto... yo miro el estante y digo: ahí falta un libro. Te das cuenta enseguida.

La biblioteca escolar por amplitud del acervo bibliográfico, por disponibilidad horaria por equipamiento tecnológico y por autonomía del usuario dista sensiblemente de equiparar su cultura material a la de las bibliotecas populares o públicas, pero, conserva a su favor la permisibilidad subjetiva para su acceso, que no tienen las otras donde los sectores pobres las ven desde afuera como espacios asignados a la elite intelectual y económica de la que no se sienten parte. Claramente lo planteó el papá de un niño que prefería reunirse en las oficinas de la cancha de fútbol del club y no en la biblioteca: *“porque yo no soy de allá”*.

El no reconocimiento de la necesidad de trabajar desde y con las diferencias con lleva a desfigurar la posibilidad de las identidades diferenciales que solo de constituyen en su plenitud como señala Duschatzky (1996: 49) en un contexto de relaciones interdependientes. La escuela nació en nuestro país basada en una idea totalizadora de universalidad, anuladora de diferencias en pos de la homogeneización. El inconveniente es que se requiere un reconocimiento que les otorgue entidad de actores educativos para que puedan configurarse las identidades de alumnas. La identidad diferencial requiere el ingreso objetivo y subjetivo a espacios de consumo de bienes públicos porque es en estos espacios donde se consolida la trama social y se sostienen y producen los actores políticos, sujetos con capacidad de decisión y acción.

Capítulo 3. Los iniciadores del momento mágico.



“El destino individual de Mozart, su destino como ser humano y también como artista único, estaba incluido hasta límites insospechados por su situación social, por la dependencia propia del músico de su tiempo, de la aristocracia cortesana”.
Norbert Elías.

Para realizar el doble descubrimiento, del libro y del deseo de leer, es necesario una iniciadora, o un iniciador, aunque en los relatos siempre tiene forma de mujer: madre, hermana, amiga, abuela, maestra, bibliotecaria. Alguien que conoce la magia del libro y pretende en un acto de solidaridad compartirlo con otro u otra a quien considera un ser igual a sí en tanto capaz de encantarse con el relato.

La mediación dice Skliar (2011: 12) “es un pensamiento corporal un deseo llevado a la acción.” Mediar es compartir con otro significativo para mí, un momento de acercamiento a un objeto o actividad que es para el mediador o la mediadora causa de placer. Por eso requiere, por una parte, que éste en su trayecto vital haya constituido tal actividad y objeto como placentero, y por otra, que haya significado al otro u otra como un igual, sujeto capaz de compartir ese vínculo que se genera alrededor del hecho poético.

La mediación es entonces una relación que implica el encuentro de dos singularidades, devenidas de espacios sociales semejantes o disímiles, que darán, entonces, como resultado diferentes representaciones del mundo y formas de pensar, valorar y decir, que pueden diferir en cuanto a su manifestación y/o a su sentido. Por esto es esencial la mirada de la otra u otro, en este caso niña o niño, que se va a poner en juego en el desenlace de la práctica de lectura. Según como se vea a quien se dirige, se va a establecer una acción de iniciación con la lectura o un deber ser sin sentido, se va a apostar a compartir con un igual o se va a ordenar una tarea o a sugerir algo que será una profecía autocumplida. Invitar a la lectura a quien se considera fuera de ésta, por origen social, interés o discapacidad, es realizar una actuación sin destinatario.

3.1. La mirada sobre niñas y niños.

*Y yo ataco desde aquí violentamente a los que solamente hablan
de reivindicaciones económicas sin nombrar jamás las reivindicaciones culturales
que es lo que los pueblos piden a gritos.
Bien está que todos los hombres coman, pero que todos los hombres sepan.
Que gocen todos los frutos del espíritu humano porque lo contrario
es convertirlos en máquinas al servicio de Estado,
es convertirlos en esclavos de una terrible organización social.*
Federico García Lorca.

El encuentro humano se instala necesariamente entre un ser particular y otro, con dos mundos que entran en relación amorosa. Esto es sencillo aunque las actuales declamaciones que extienden la igualdad universal tapan al otro real con el que luego se cruzan en el hacer cotidiano. Así las niñas y los niños, en general, no son el niño o la niña esperada y “no sabés qué hacer con ellos.” Ésta frase repetida en varias oportunidades no es una metáfora. La docente se siente inerme, no es este el trabajo esperado y siente también que haga lo que haga no será reconocida.

Ellas expresan de distintos modos su malestar, como la maestra de 4º grado de la Escuela A:

“Te llenan de planillas, todos tienen ideas, pero no sirve ninguna, lo que dicen no es para estos chicos, lo que mandan no se puede hacer con ellos no están preparados, vienen así de la casa. Acá están (señalando a pibas y pibes) y arréglate como puedas.”

La desazón invade a quienes tienen que compartir su espacio con niñas y niños que no son lo que ellas esperan como tales sino una imagen que interpela a una no respuesta adulta. Como señala Skliar (2011: 22) cuando se expresa que la escuela está para enseñar a todos “en ése todos sin excepción (...) no parece caber un cualquiera: cualquier niño, cualquier niña, cualquier joven, en fin, cualquier otro, con cualquier cuerpo, cualquier modo de aprender, cualquier posición social, cualquier sexualidad, en fin: cualquier cualquiera”.

En un encuentro con niños de 6º grado se había producido un altercado entre dos niños por una historieta y la bibliotecaria le dice al niño que parecía más fuerte en el altercado: “Nene, ¿vos con quien estás?” con ese “nene” da cuenta de desconocer su nombre, y de no poder ubicar su correspondencia a un grado, de requerir para la identificación no una característica singular del sujeto sino su relación con un par adulto. La forma en que nos dirigimos a los niños es parte del acto pedagógico. El nombre, dice del sujeto, lo contiene, le da un lugar en el mundo, evoca una expectativa sobre él enquistada en el nombre como primer elemento de socialización. Los sujetos sin nombre son sujetos a los que no damos un lugar con los cuales no establecemos un vínculo, de los que nada esperamos y no pretendemos que ellos esperen de nosotros. En esta situación resulta difícil pensar como posible un pacto de lectura con un sujeto no nominado.

Maestra 2º grado, escuela C:

“Vos hacés lo que podés, de las familias que vienen ¿qué podés esperar?”

Maestra 5 grado, escuela C:

“vos sabés que de algunos no podés esperar nada, son pocos con los que se puede hacer algo, a los padres en general no les importa nada.”

Las niñas y los niños son cargados de una historia familiar que no aporta a su comprensión sino con la cual se carga el bolsón de sus defectos. El hecho de que ellos no sean protegidos en su entorno familiar no genera una relación de protección especial en otros adultos sino que hace que se los ingrese a una condición de cuasiadultos.

El entorno familiar lector provee un habitus lector al sujeto que lo integra, más allá de su escolarización, pero, quienes forman parte de sistemas familiares en situación de vulnerabilidad dependen de sus procesos socializadores en otros ámbitos, que los acercan o alejan de los libros.

Los iniciadores, maestros, bibliotecarios o promotores voluntarios de lectura despliegan una tarea esencial en estos casos. Como señala Petit, en estas situaciones en que debido a su origen social no se sienten seguros ante el libro, cuando en su medio se instaló históricamente lo que ella llama “el miedo al libro” (1999: 107) requieren que alguien los autorice a avanzar, los acompañe a traspasar la entrada y les dé la bienvenida al encuentro mostrándoles las posibilidades de elección que no conoce. El iniciador le permitirá conocer los ingredientes de las pócimas para el encantamiento de la lectura y lo acompañará a conocer lo que los intereses del lector requieren. Sobre todo lo alejará del maleficio de: eso no es para mí que otras miradas le han impuesto en su trayecto vital desde distintos espacios.

En un encuentro, con quinto grado de la escuela A, un niño flaco al que a veces le leía por sus dificultades con la lectoescritura me pidió si le podía alcanzar uno de los libros tirados en el piso pues le dolía el brazo. Al preguntarle si se había pegado con algo, me contó que el día anterior salió en la moto de su hermano a dar una vuelta y se cayó. Creía que tenía el brazo quebrado o algo así porque estaba hinchado y con hematomas. Pero, para que no lo retaran, volvió tarde, se fue a dormir y hoy vino a la escuela. Cuando saliera iba a ir al hospital a que lo vieran. Le dije que era importante que un adulto lo acompañara, que le dijera a su mamá. *“Noooo, porque me caga a palos por pelotudo y me dice que no ande más en moto”*. Le relaté la situación a la bibliotecaria, cuando se acercó nuevamente al espacio, pero, no se alarmó. Me dijo: *“Y si, son así, viste, ellos es como si nada, no es la primera vez que le pasa algo así a este nene”* y continuó acercando los libros sin darle más importancia a la situación. Las niñas y los niños parecieran ser seres impenetrables, irrompibles o tan rotos que no se pueden recomponer.

En una ocasión en que me hallaba realizando una entrevista a una niña que contaba entusiasmada el cuento que le relataba su mamá, se acerca la bibliotecaria y me dice: *“con esa no te*

gastes que no entiende nada pobre,” la etiqueta rápidamente se coloca en quien presenta alguna dificultad sin indagar las causas.

O bien se extiende a todos los integrantes de un aula. Cuando se los invitó a participar a los chicos de 6° grado de la escuela A al Club de lectores la educadora de ese grado dijo: *“No creo que quieran ir porque todos saben leer pero son muy infantiles, no les gusta pensar y no les interesa nada”*. Este grupo fue uno de los que más participaron en los encuentros y retiraron libros para llevar a su casa.

En varias entrevistas y opiniones vertidas en lo cotidiano se observan las diferencias que se establece entre niñas y niños de distintos sectores sociales: aquellas y aquellos a quienes deben dedicar su tarea cotidiana y las chicas y los chicos de su propia familia o de otras escuelas de clase media.

Maestra 4° grado, escuela C: *“No son lectores. Uno les da la posibilidad que lleven el libro para que vayan leyendo la lectura y no la leen. No les interesa la lectura y por más que uno insista, tienen otras cosas que les interesan, como facebook y todas esas cosas que están hoy en día. Están más enganchados en eso, por las canciones de moda. Por ahí viene de la familia, si a un padre no les gusta no lo puede transmitir. En el caso de los docentes uno está siempre lleno de libros. A nuestros hijos y nietos siempre les damos libros”*.

Maestra 3° grado, escuela C hablando sobre otra escuela de clase media: *“Porque ahí, viste, es otra cosa. Los chicos valoran mucho lo que les llevás, son respetuosos. Es distinto....Acá son de otro nivel ellos, otra manera... en todo sentido”*.

Maestra de 5°, escuela A ante la pregunta: ¿ Creés que niñas y niños deben leer?
¿Vos querés que te hable de estos o de mis hijos?

En este caso se observa claramente la necesidad de separar los “nosotros” de los “otros”. Señalando que mis hijos no son esto, deviene que tampoco el vínculo entablado con “estos” es el mismo, ni requiere los mismos cuidados que entre “nosotros”.

En el club de lectores de la Escuela A con 1 grado: Se acerca la bibliotecaria y por lo bajo dice: *“A los de 1° ¿no les prestamos, no te parece, porque no los conocemos y por ahí no te los devuelven?”*.

¿Cuál sería la razón de la sospecha en estas y estos pequeños desconocidos, su desconocimiento, o las inscripciones en la mirada institucional que ya les otorga una caracterización sin conocerlos? Aparecerían en cada una de esas expresiones, ideologías escolares enajenantes que etiquetan a niñas y niños propiciando que la institución se apropie de ellas reubicándolos en los casilleros del fracaso escolar. Aparece de este modo demarcada la mirada que construye a estas niñas y a estos niños y su espacio lector, no es un fenómeno natural ni insignificante, sino, fundante y político en tanto arbitra las condiciones para que un espacio social como el del encuentro lector sea o

no atravesado. Estas clasificaciones, etiquetas o adjetivaciones no son inocentes y conllevan actitudes, posibilidades, límites e instauran una subjetividad.

Algunos jóvenes que hoy concurren a la biblioteca provenientes de sectores vulnerables entienden que su afición nació por una relación especial con alguien que los vio diferente a los demás e iguales a ellos en tanto lector, acercándoles la posibilidad del libro como algo que ellos no habían pensado que era para ellos. Así lo dice María:

“Nunca pensé que me iba a gustar leer hasta que conocí a Amelia, porque yo siempre llegaba tarde a la media, y ella siempre estaba leyendo en la cocinita donde reparten el pan “¿Tanto te gusta?” le decía yo, y ella me dijo: “si leyeras, a vos también te gustaría. Si querés, te lo presto”. Y empecé así por curiosidad leyendo lo que ella leía. Y después me dijo que venía acá, y yo también vine. Ahora Andrea me deja buscar y me llevo lo que me gusta”.

Amelia vio como una igual a María vio la curiosidad donde los profesores veían la mala alumna y compartió no solo un libro con ella sino la posibilidad de ser lectora. Aquí vemos el gesto mínimo del que nos habla Skliar (2011: 23). Así, quizá, sería posible educar no ya a todos, en sentido abstracto, sino a cualquiera y a cada uno. “La cualquieridad y la cada-unicidad con las que venimos al mundo. Y con las que nos marchamos de él.”

3.2. Escenas del Club de lectores.

*“Cuando alguien, con la autoridad de un maestro,
describe el mundo y tú no estás en él,
hay un momento de desequilibrio psíquico,
como si te miraras en el espejo y no vieras nada”.*
Adrienne Rich.

En los grados superiores 5° y 6° grado de la escuela A no pudo observarse el afecto magisterial que describe Abramowsky (2010: 162) como una afectividad que tiende a fundar confianza en las potencialidades de alumnas y alumnos para aprender a leer y escribir.

Aparece así como central analizar el nudo de la relación experiencia alteridad que impregna en algunas escenas el encuentro de los libros con niñas y niños. La intención es visibilizar instancias que aparecen como borradas de la cotidianeidad escolar sin impugnar el régimen de poder instalado, la lógica de representación que sustenta y la violencia simbólica que marca la subjetividad lectora. Las siguientes escenas refuerzan el planteo foucaultiano de que la misión de las instituciones de sometimiento, como la escuela, es controlar el tiempo de los sujetos, pero, sobre todo sus cuerpos (Foucault, 1998) dando cuenta asimismo de los afectos que colorean las relaciones intersubjetivas en los diferentes territorios escolares.

Olvidando que como señala Levinas (en Skliar, 2009a: 105) “lo que me vuelve humano es la interpelación del otro”, de otro que no permanece pasivo ante mi mirada como efecto de su debilidad, sino, que a través de su reconocimiento se quiebra la autorreferencialidad y surge la humanidad. Esta construcción del otro emerge en una educación ética en la cual como señala Mélich (op.cit.: 108) “el yo es absolutamente responsable del otro”. El vínculo niñas y niños- adulta puede ser un espacio que engloba y acrecienta todas las subjetividades y saberes en tanto no hay un centro omnipotente que desde arriba establece el saber y el ser. Esto, porque es con el inevitable estar de una o uno ante otra u otro que se genera un camino de hospitalidad y reconocimiento que posibilita un encuentro entre dos humanidades.

1° Escena: Sostenes escasos.

*Me reuní con las estrellas,
pero no pude contarlas.
Nazim Hikmet.*

Al llegar a la primera aula del pasillo entramos al 5° B, más de la mitad del grupo es lector, pero, cinco de ellos habían manifestado la vez anterior que no querían concurrir al Club de Lectores. Se intenta plantearle a la maestra la inquietud sobre el deseo de los niños pero ella mira como si se le hablara de algo incomprensible y dice “y sí, ahora vengo” y se va.

Hay cuatro niños con cerbatanas tirándose bolitas de papel escupidas entre ellos y a los demás. Uno de ellos con piercing y capucha puesta, con una necesidad imperiosa de llamar la atención. Plantea la promotora:

“yo vengo a hacer un taller para los que quieran participar. No es obligatorio. Los que quieran pueden irse al fondo del salón a jugar entre ustedes con sus cerbatanas o a dibujar si les gusta, así permiten a los demás hacer el taller.”

Dos de los chicos amagan con irse atrás, y el pibe con el piercing se pone de pie, de forma casi ridícula, haciéndose el grande sacando pecho y con las piernas como abiertas, marcando presencia, golpeando las sillas y pegando algún manotazo a sus compañeros. El cuerpo es una "insignia", lo porta como un distintivo que le permite diferenciarse jerárquicamente de los cuerpos de sus compañeros al mismo tiempo que lo identifica con otros; los de su entorno familiar y barrial, comparte los usos y modos de cuerpos que admira y que así se muestran. (Calmens, 2004) Pareciera que realiza un ritual confirmatorio de su masculinidad. Claramente basa su subjetividad masculina en el dominio, por lo que debe dar cuenta de esto. Debe sostener la impostura al costo de reprimir deseos y sentimientos.

La ideología patriarcal sostiene una forma de organización y distribución de los espacios y tiempos sociales, y produce cuerpos y usos del cuerpo que llevan engarzados esos aprendizajes. El

niño muestra lo que ha aprehendido en su medio social sobre cómo se es varón. Da cuenta que para él solo se concreta si hay avasallamiento del otro, dureza en el músculo, y la voz elevada. Las diversas prácticas como los afectos, los reproches, las amenazas, la educación, construyen cuerpos diferentes. Según el modo en que el mundo externo se internaliza en el mundo interno del sujeto, se configura un modelo de cuerpo. Con las huellas marcadas en él se constituyen las hipótesis desde las cuales se mira la realidad y se opera en el cotidiano. Producto de la interpretación de las huellas corporales, este crea una imagen de sí desde la expresión, el porte, los desplazamientos, la palabra, la ropa, la mirada (Trosman, 2013).

Ella y ellos no cuentan con rutinas incluidas en la representación pedagógica de buena o buen estudiante, lo que debería fundamentar la construcción de estrategias de socialización que suplieran las mismas, pero en cambio son el justificativo para juzgar y menoscabar.

Entra la maestra y señala:

“Cada uno en su sitio, se callan y escuchan. Estamos en la escuela se hace silencio.”

Se va y cierra la puerta, nos deja su mandato y marca la escena con la estructura escolar. Detrás de este ritual hay una creencia, negada cotidianamente, pero sostenida míticamente, que la escuela implica para cada niña y niño un espacio de respeto, seriedad y silencio. De ahí que la docente, muy rígida, establece una orden que interpela a alumnas y alumnos, pero cuya efectividad no tiene permanencia. Ella se arroga la autoridad de manifestarle a niñas y niños a su cargo la forma en que deben actuar, ritual que ha sostenimiento a la institución escuela. Pero hoy sus ritos se han perpetuado como simples prácticas, sin contenerse en los viejos mitos que los sostenían: la escuela como templo del saber, la maestra como segunda mamá, alumnas y alumnos como niñas y niños prolijamente acicalados, sedientos de saber.

Murmuran por lo bajo y vuelven a sentarse los dos, que se habían ido hacia el fondo, frente a los otros dos. Intentamos sentarnos en una semi ronda al lado del pizarrón para poder escucharnos.

Los que participaron en el taller anterior preguntan por los libros que habían pedido. Otros continúan con la cerbatana hasta que la bibliotecaria reta al que hace de líder:

“Si seguís así llamo a tu casa para que mañana vengas con tu mamá y tu papá, sino, no entrás”.

Él le dice: *“mi papá no va a venir porque está preso”.*

“Bueno, venís con tu mamá”, replica ella.

“Tampoco porque no está”, sostiene el niño.

La bibliotecaria no pregunta, sino que sostiene: *“Bueno, con alguien vivirás, no vas a vivir solo. E inquiera ¿con quién vivís?, ¿con tus abuelos?”.*

Él contesta *“soy huérfano”* y se ríe.

La bibliotecaria ya no pregunta e intenta calmar a dos que se pegan. Es claro que en cada paso de este habitar la escuela se debe batallar con lo azaroso, con niñas y niños que devienen, no ya callados transeúntes del camino marcado, sino, en interrogadores y creadores de un espacio.

Ante esto la plasticidad requerida no siempre está disponible, los estímulos a resolver ensordecen y la docente debe adiestrarse minuto a minuto, alejándose y acercándose a su imagen ideal de maestra.

Lo que se puso en escena es la lucha instalada en ese espacio. “El discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino, aquello por lo que, y por medio de lo cual, se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, 1992: 5). El niño a través del lenguaje se planta de igual a igual y la bibliotecaria desde el adultocentrismo reinante trata de imponer un lugar. Ninguno pudo usar las palabras como un camino de ida hacia el otro, sino, como una herramienta que limita el acercamiento, que establece la distancia, que da seguridad. Este intercambio oral visibiliza paralelamente el desconocimiento existente entre ambos, haciendo que los discursos reglamentarios escolares al no singularizarse hablen a un interlocutor inexistente haciendo que el oyente pueda sentir que no es para él lo dicho.

Claudio un niño muy lector, pero, que en ese contexto está aliado a la subversión de sus compañeros, está sentado al lado de un niño que se inclina a decirle algo al oído lo que se traduce en un tentativo de Claudio de tomarle el cabello, el otro se defiende y comienza un forcejeo entre ambos. Cuando intento intervenir para separarlos Jonás, sentado a mi lado con un libro en el regazo y una pasmosa tranquilidad dice: *“no se preocupe, están jugando.”* Como para corroborarlo Claudio asoma una sonrisa sin soltar a su compañero y señala: *“no pasa nada”*.

La promotora pregunta

¿“Realmente quieren hacer el Club de lectores o se deja para otro día?, porque en esas condiciones no se puede”

Ahí se logra que los que participaron del encuentro anterior con mucho ruido de sillas se acomoden para empezar. Rodrigo dice: *“No trajo la cebra”* La promotora había olvidado la cartulina que dice Club de lectores La Cebra con el dibujo de la cebra. Explica que la olvidó pero la traerá para el próximo encuentro. Tal vez no se prestó atención que al colgar la cartulina en cada encuentro se da inicio a ese espacio de lo “no escolar”, como lo llama Duschatzky (2011) como una presencia que insiste, una interrogación a lo escolar desde la diferencia, desde el extrañamiento.

En función del clima reinante se plantea trabajar diferente, pues si se reparten los libros estos pueden ser un objeto bélico. Pregunta la promotora *¿“Quieren que lea una historia de Cenicienta adaptada al contexto de una provincia del norte argentino o una leyenda”?* Se eligieron esos materiales de

lectura porque el grupo gusta de las leyendas o de los cuentos tradicionales que en general tienen que ver con contextos que ellos conocen directamente o por los relatos familiares. La leyenda es un relato generado en la narración oral que se transmite de generación en generación, con variantes que responden al contexto del narrador y que pretenden explicar el origen de una cosa, lugar o acontecimiento desde la ideología dominante en ese lugar.

Cuando escuchan “Cenicienta” se ven caras como si se sintieran ofendidos, algunas voces dicen: “No Cenicienta no, no somos chicos”. Hay una identificación de los cuentos clásicos como cuentos infantiles, más allá que estos no nacieron como tales, ni sus escenas tienen en cuenta la psicología infantil, tal como lo señala Darnton (2002).

Todos gritan “la leyenda”. No solo porque prefieren este género sino creo que algunos por escuchar su voz en grito dentro del aula. Ahí pregunta Jonás –“¿Es guaraní?” Para él eso es un importante punto a favor de un texto. Jonás es un niño absolutamente calmo, aún en ese clima de combate, con unos ojos enormes que parecieran sorprenderse de todo lo que ocurre a su alrededor. Es hijo de paraguayos, y le encantan las leyendas guaraníes, algunas, dice que las conoce, porque se las han contado en su casa. Sus padres no le leen, pero le cuentan historias que han ocurrido en el monte cuando eran chicos o a sus abuelos. Pareciera que se trata de la mística familiar, pues en la visita a la biblioteca popular, que él realizó con la escuela, al encontrar la leyenda del ceibo dijo que esta había ocurrido en el pueblo de su abuela. Para Jonás leer es al decir de Petit (1999: 27) un gesto de afirmación de su singularidad. La autora cita a Anzieu para sostener que en las prácticas lectoras se encierra algo que es del orden de trabajo psíquico y esta es una dimensión central del leer. No es que el libro va a relatar la historia familiar o explicar los momentos amargos transcurridos en la misma, pero sí, va a permitir observar que hay varias formas desde donde asirla y como comprenderla; por otra parte entrega un contexto que le sirve de encuadre a una vida que se caracteriza por la búsqueda de un espacio propio, y de una tranquilidad económica, permitiéndole recorrer por sí mismo su camino. Las palabras del libro hacen surgir las palabras del niño. Su familia tienen una historia de nomadismo tras el trabajo estable que nunca aparece (tan es así que a la última jornada del Club de lectores no asistió porque habían regresado a Paraguay sin terminar el año escolar). De ahí la pregunta si son leyendas guaraníes, idioma que saben hablar en su familia, permitiéndole bucear en voces conocidas que encuentra en los libros de leyendas. Se entiende aquí que el lenguaje no es simplemente un cúmulo de signos que lleva información, sino que, ese lenguaje informa de cosas del mundo y de su inserción en él, de su mundo interno y sus posibles recorridos. Cuando el lenguaje penetra en el sujeto, lo hace entrelazado en su historia presente y ancestral, las palabras se deslizan significadas por Jonás lector, construyéndolo, ya que ingresan a él unidas a sensaciones, sentimientos, espacios que lo ubican en su hacer cotidiano más allá del libro que detenta en sus manos o de la narración que atrapan sus oídos.

Se lee de las seis leyendas del libro “La leyenda de la mandioca”¹⁴, un relato absolutamente patriarcal donde una niña se transforma en planta al no ser reconocida por su padre por su condición femenina. Durante el relato, salvo una pequeña interrupción al comienzo, los niños atienden el relato. Todos están en posición de expectación como mirando las palabras o el dibujo que las palabras generan en su imaginación. A pesar de que la narración tiene algunas voces en guaraní nadie pregunta. La interrupción fue porque Juan, el niño que había actuado su liderazgo áulico le pegaba a un compañero y otro niño grito:

“Eh, seño se están pegando”.

Ante esto la promotora señala:

“Los seres humanos para relacionarnos unos con los otros usamos el afecto para demostrar lo que sentimos no los zarpazos como los animales”.

Juan mira con cara de asco y dice: *“Usted me falta el respeto, ¿qué cree, que soy puto?”*

La masculinidad es una reacción. En esta comunidad el ser varón implica atributos de penetración, fortaleza muscular e hiperactividad. Según Adler citado por Badinter (1993: 77/79) sostiene que arribar a la masculinidad implica una protesta viril que esconde la duda. El grito de sospecha tiende a persuadir que no somos lo que se sospecha. El terror a la femineidad parece indudable y requiere como condición para interiorizar las normas de la masculinidad un aumento de represión de los deseos pasivos y de la afectividad. “Los más frágiles, los más dolidos, no pueden mantener su masculinidad y luchar contra el deseo nostálgico del seno materno si no es odiando el sexo femenino” (op.cit: 79). Siguiendo las prescripciones patriarcales aprehendidas este niño no puede justificar el miedo, los sentimientos, la debilidad, la pasividad. La fuerza, el dominio de otro u otro es el valor que arquitectura su subjetividad. “La fuerte identificación primaria permite entender esta especie de lógica reactiva que caracteriza las modalidades propias de la masculinidad tradicional: los varones suelen definirse por no ser mujeres, niños, ni homosexuales” (Inda, 1996: 226).

Otro niño, junto a Claudio, tal vez habilitado por las palabras de la promotora, preguntó *“¿no cierto seño que los varones también pueden abrazarse?”* esto estaría indicando que el niño ya sabe que la genericidad se conforma de una serie de normas cuya transgresión es castigada, desde ahí pregunta si aún se encuentra dentro de su grupo de pertenencia o el abrazo puede transferirlo a la subalternidad.

“Sí, contesta la promotora, por supuesto, todos podemos abrazarnos, hay que tener más valor para demostrar afecto que para pegar. Pegar pega cualquiera”.

Hubiera sido interesante debatir el tema entre todas y todos pero otras voces decían a la par y con premura *“y va a leer o no”*. Así, continuó la lectura.

¹⁴Dos Santos Joel Rufino. *La leyenda de la mandioca*. en *Antología: Cuentos, mitos y leyendas para niños de América latina*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Pág.19 a 25.

Los chicos están presentes en la escena, aunque no cumplan con el prestar la atención que el imaginario escolar sostiene para el alumno cumplidor; la atención aunque no permanente fluctuante, y acoplada a actitudes desconcertantes, es sostenida por niñas y niños, quienes se presentan sensibles ante el relato.

Mientras se estaba leyendo esperaba escuchar voces de crítica al relato que mostraba un exacerbado machismo. Al terminar varios señalan que les gustó y entonces se intenta comenzar la conversación literaria. La conversación literaria, conocida como el método *Dime* de Chambers (2007). Es un método utilizado por este maestro inglés quien lo plantea como un espacio por fuera de la dinámica escolar pero dentro del aula que intenta que cada niña y niño opine sobre la lectura realizada desde sus propios saberes, por fuera de la lógica bien o mal, lo que cada uno entendió y lo que le resuena de acuerdo a su historia personal. Los textos en general expanden y consolidan lugares comunes surgidos de la cultura hegemónica, "todos los textos (y nosotros usamos el término "texto" para significar varias representaciones, tales como intenciones, aulas, comportamientos, y prácticas sociales) requieren ser comprendidos en su especificidad histórica, política y cultural. Esto es, los textos no están significando lo mismo para los intérpretes que ocupan contextos diferentes, en coyunturas históricas diferentes" (Giroux, 1998: 154).

Se pone un papelógrafo en blanco en el pizarrón con la idea de ir volcando las manifestaciones de chicas y chicos. Pero, ante las primeras intervenciones todas y todos quisieron hablar a la vez imponiéndose unas sobre otros, por lo tanto no alcanzaba el fibrón sobre el papel para escribir todas las opiniones.

Siete conocen la mandioca, el resto no, así que le explican de que se trata. Un niño y una niña dicen que es rica. Lucía pregunta a la promotora "¿Usted alguna vez la vio? porque mi mamá dice que acá no la conocen". Claramente ocupa la promotora, en ese instante, el lugar de las otras y otros que desconocen, que no son ellas y ellos, pudiendo niñas y niños ubicarse en el espacio de los que saben. Lucía vino de Corrientes con su familia, pero, aunque no son todas las niñas y niños del mismo lugar de origen, comparten con los que conocen la mandioca una misma cosmovisión dada por un manejo parcial de la lengua guaraní. Para ellos la narración oral, no la lectura, sigue siendo un vínculo entre adultas, adultos, niñas y niños la creencia de que las leyendas no son ficciones. La palabra es el soporte de la cultura, quien expresa su mirada del mundo. Como dice Martinet (1974) "corresponde a cada lengua una organización de los datos de la experiencia", transmiten un modo de sentir, pensar y actuar su vida.

Al preguntar "¿qué cosas les gustaron de la leyenda?" las contestaciones claramente se observan como modos de descifrar definidos por códigos dominantes que emplazan las respuestas: el discurso escolar, lo que se hace y dice en el espacio escuela. Dice Giroux (1998: 155) "¿en qué grado

las prácticas escolares convencionales duplican las formaciones de interpretación ya construidas de los maestros y de los estudiantes? El "juego del lenguaje" nos ha fijado como estudiantes, maestros como "sujetos ya hablados" por discursos". Las respuestas aparecen marcadas por la estructura escolar de recuperación de lo leído, todas y todos intentan dar cuenta que estuvieron atentos y recuerdan la historia. Niñas y niños no pudieron valorar lo planteado en el texto desde su visión de mundo. Parece importante observar ese valor intrínseco de verdad o de moral que pareciera tener el relato escrito, según lo que ellos han aprendido, como si la letra impresa tuviera una condición de ser lo que es y lo que debe ser. Ante la pregunta sobre: *¿qué les gustó?* la respuestas fueron:

"Que la madre enterró a la nena que se convirtió en la mandioca".

"Cuando pidió un varón y le dieron una nena".

"Cuando se olvidó del rostro de la hija y fue al monte y encontró la planta".

"Cuando soñó que tenía calor y la desenterró".

Ante esto se les dice que no parecería que eso fuera lo que más les había gustado, sino lo que más recordaban, pero lo interesante era saber que pensaban ellos.

"A ver ¿qué cosas no les gustaron de la leyenda?" aquí intentaron vislumbrar los significados del texto leído lo que hace que pongan en juego sus ideas, sus valores y sus saberes sobre el mundo.

"Que fuera una nena", dijo un nene.

"¿Y eso que tiene que ver?" dijo María parándose y levantando su brazo con un cuaderno, *"no hubiera sido la historia si no".*

Fue batahola unos tomaron posición por uno y dos niños y las chicas por la otra y a dos solo les interesaba el lío. Vuelan papeles y algunos manotazos. Es un caos, que como señala Duschatzky (2011: 54) "implica reconocer la perplejidad que se asoma frente al desencadenamiento de situaciones que no alcanzamos a apresar desde el dispositivo instituido. Cotidianamente asistimos a situaciones que se suceden sin solución de continuidad (juegos, peleas, distracciones, convenciones escolares y momentos propiamente pedagógicos). El caos toma la forma de un tejido deshilvanado que se resiste a la manipulación de un orden, aunque es, en cambio, permeable al ensayo de nuevas formas de conectar lo que se ha desencajado." Cada una y cada uno es evidente que lee el mundo desde su espacio vital, el cual establece las formas de percepción, enunciación y sensibilidad desde las cuales serán asibles los textos. Apareció así ruidosa y rotundamente la diferencia y la lucha por la palabra. Como analiza Duschatzky (op.cit: 57) apareció de la capa más política, más creadora, más afirmativa: lo no escolar, como el diferencial que hace de premisa para la institución de nuevas formas de intercambio, juegos que habiliten nuevas capacidades.

Las chicas llevan como bandera que si no fuera mujer la protagonista no habría historia. Hacen hincapié en el valor de la joven de la leyenda que se entierra y hace nacer la mandioca, aunque una sostiene “*yo ni loca me entierro*”. Es una heroína no imitable.

Uno de los varones dice “*eso le pasa por ser mujer*” como si ser mujer fuera algo condenable. Sus palabras replican el sexismo imperante, una forma encubierta de violencia de género, sostenida y reproducida por el patriarcado, donde el ser mujer implica error y culpa originaria con los atributos que el patriarcado le determina: ser sumisa, buena y sacrificada. A través de estos discursos todo lo considerado femenino es subordinado a lo considerado masculino Rabine (citada por Giroux, 1998: 153) señala que “las verdaderas estructuras del lenguaje occidental excluyen a las mujeres y pueden funcionar sólo a través del silencio de las mujeres y la represión de sus deseos sexuales femeninos.” La voz del niño es solo la manifestación de las significaciones sociales de género que estructuran la mirada social. Lo interesante son las voces en contra de quienes sostienen el protagonismo de la joven del cuento en tanto ha sido decisión de ella su enterramiento y les posibilita además la generación del cuento mismo: “*no hubiera sido la historia si no*” como afirma María, dándole de este modo un lugar trascendente al ser mujer en tanto la historia existe por ella, como constructora del relato y como esencia del mismo en tanto su inexistencia lo desvanece. El peso subjetivo de este espacio, de la heroína, las lleva a ellas mismas en contra de la subalternidad social establecida, y en clara inferioridad numérica (cuatro de once), a posicionarse como protagonistas de la lucha por su palabra, en un proceso de empoderamiento que no aparece delineado en la propuesta pedagógica. La respuesta de las nenas debe entenderse como producto de sus vivencias en el interior de una cultura marginalizada. Ellas saben de la opresión de la mujer y saben del lugar secundario de la mujer en los relatos. Como señala Bobo citada por Littau (2008: 203) un receptor marginalizado tiene dos opciones ante un texto de la tendencia imperante: encuentra alguna utilidad en él o realiza una lectura que subvierta el relato, a contrapelo. No estamos ante lectoras pasivas sino activas. Se identifican con el personaje femenino, en tanto oprimidas por la cultura patriarcal, pero, resaltan que la joven conserva su autonomía para decidir aún contra sí misma y eso la convierte en protagonista central de la historia. De este modo las niñas lectoras ofrecen resistencia a las interpretaciones dominantes del texto, son lectoras emancipadas, activas que resisten, aun, con pocas alternativas, como la heroína de la historia narrada. Este hecho no implica un extrañamiento, como señala Radway tal como la cita Littau (2008: 213) ellas se apasionan con el texto y con su posición y ponen su cuerpo a disposición de sus pensamientos. Al decir de Chambers (2007: 17) pasaron de ser lectoras de un mundo plano a ser lectoras de un mundo intergaláctico habían empezado a transitar la espiral de la literatura.

Si bien el espacio de intercambio literario se ha desbordado este da cuenta que la práctica lectora ha sido posible, ellas y ellos enuncian una posición frente al texto con un decir propio por fuera de los clichés escolares, no hay un cumplimiento con lo que debe decirse o un molestar a otro para

pasar el aburrimiento. El escenario situacional funcionó habilitando la trama del lenguaje como espacio de lucha como herramienta y objeto de esa lucha. Giroux (1998: 145/6). Sostiene que “el lenguaje produce modos particulares de ver el mundo: significados particulares”. Al usar el lenguaje irreflexivamente los significados que se plantean provienen de los saberes del sentido común ahistórico, pero ese lenguaje de lo dicho permite en un espacio de intercambio confrontarlos y descubrirlos como hechos sociales productos de relaciones de poder que no nacen de la madre naturaleza sino del interés de un sector. La palabra es la herramienta utilizada para moldear y legitimar distintas lecturas del mundo. Como señala Giroux (1998: 146) es en paralelo un síntoma y una causa de nuestras miradas.

Así, a pesar y en razón de la confusión, dijeron su palabra y tomaron posición que en una primera instancia no fue posible, tal vez lo confuso fue para las adultas, que mirábamos la escena desde nuestras representaciones áulicas, y no para ellas y ellos.

Jonás, mientras todo esto ocurría, con su mano sosteniéndose el rostro leía mientras volvieron a volar los papelitos de las cerbatanas y la bibliotecaria fue a buscar a la maestra para que pusiera orden. Un claro rol indelegable de las docentes en esta institución parece ser lo sancionatorio. Pareciera que el adjetivo de Nietzsche (2009: 81) de que los lectores son “talentos reactivos” es una lógica afirmación ante un escenario en el cual son escasas las posibilidades de reflexionar y la distracción con la actividad es lo único dable. La actitud absorta de Jonás, con su cuerpo encerrando el libro, en un intento de generar una circunstancia de extrañamiento con respecto al resto donde poder llevar a cabo su práctica, parece estar engarzada en la necesidad de profundizar en la búsqueda de respuestas que aporten a la construcción de sí mismo, en este caso las leyendas guaraníes que lo acercan a su idioma madre. Si es a partir del lenguaje que podemos interpretar y dar sentido a nuestra experiencia, cuanto más cuando el texto acerca al lenguaje original negado y negativizado establecido como lo otro y que de pronto aparece en un texto validado como un rumbo posible marcando un sendero a ser recorrido, ya no vituperado sino en el mismo espacio y con las mismas reglas que otros discursos escolares. El texto otorga posiciones de sujeto que orientan un abanico de enfoques en la elucidación del mundo, como señala Giroux citando a Mc Laren (1998: 144). El lenguaje compone la realidad. Es una manera simbólica que conforma el espacio social. Es el primer instrumento que poseen las humanas y humanos para la construcción social del conocimiento y el medio que los encorseta en una red de significaciones para expresarse, pensar y operar. El lenguaje genera la realidad que evoca y esa realidad a su vez es hablada por éste. De ahí que el conocimiento sea una construcción social que implica un mundo construido simbólicamente por la mente y el cuerpo a través de la interacción social en un contexto sociohistórico.

La maestra se dirigió directamente a un niño morocho, petisón y morrudo que le avivan sus prejuicios. Este si bien era el que tenía una actitud más provocativa hacia tanto desbarajuste como los demás: *“Si no te gusta leer o no sabés los jueves no vengas.”* La instrucción es disciplinar, disciplina al alumnado a fin de que no se insubordine, que sus exigencias no desborden (Foucault, 1998) La docente utiliza como dispositivo la combinación de técnicas jerárquicas de vigilancia y castigo que actúan con y para una mirada normalizadora, los diferencia y los sanciona solo por estar dentro o fuera de los límites de visibilidad, sin importar sentidos ni razones (García Canal, 1997). No solo trabaja desde la represión, sino desde la marcación de lo que se debe hacer, valorar, pensar, sentir para estar incluido. El sistema escolar, que debiera fortalecer desde sus discursos y prácticas el sistema democrático, no logra salirse de la lógica disciplinaria, acentuando los criterios de dominación que marcan claramente el lugar desigual entre educadoras, alumnas y alumnos, y entre estos de acuerdo a parámetros establecidos por los primeros.

Ante los dichos de la docente (que no tenían sentido pues el Club con el grupo se realiza cada veinte días) otras niñas y otros niños decían *“¿qué va a venir todos los jueves a traernos libros?”* la promotora negaba con la cabeza.

“Bueno, no vengo” dice el pibe subiendo los hombros y ladeando la cabeza.

La maestra agrega entonces *“Al final los martes tampoco venís porque el profesor de inglés no te quiere en el aula porque molestás, ¿cuándo vas a venir, nunca?”*.

El pibe moviendo el pulgar, el índice y el medio de su mano derecha: *“lunes, miércoles y viernes vengo”*.

“¿No te importa no venir, no?”, dijo la maestra.

La responsabilidad del adulto es puesta claramente en el niño, él es el que se excluye, él es quien decide no aprovechar la oportunidad de ser educado, él no arbitra los medios para que la institución lo albergue y garantice sus derechos. Estamos ante una situación de expulsión social donde el excluido es un producto. Una secuela de no poder generar estrategias de integración creíbles para quien las opera, en primer lugar, la maestra.

El niño no se visibiliza, no tiene nombre, ni palabra; se mueve en el territorio de la indiferencia, transita por un no lugar que no espera nada de él. Se utilizan palabras que alejan, que impiden la escucha, que señalan la diferencia en el reino de la normalidad. El niño permanece en la escuela, pero, no la habita, ha sido socializado en el espacio educativo como expulsado, ha sido constituido socialmente como un fracasado escolar por no tener en su espacio vital las condiciones que lo construyan como el destinatario esperado del sistema. Es un desexistente, en palabras de Skliar (2011), solo lo rodea la indiferencia y nada valorado socialmente se espera de él. La violencia de la inferiorización biológica aparece combinada con la social, el modo de actuar con otro ritmo y la forma

callada de estar produce una profunda molestia en las docentes que interpretan el silencio casi como un ataque cuando es solo resistencia.

Dirigiéndose a las y los demás la maestra plantea como una orden “*Ya pueden salir al recreo, ya sonó el timbre*”.

Era ilógica su postura, no estaba claro porque se sancionaba el no saber leer, tampoco por qué se lo retaba de ese modo, por qué no venir, si esa era la sanción otorgada, y por otro como era posible que la exclusión fuera una medida posible ante un niño que molesta o no hace algo que no le gusta. ¿Se podía hilvanar este dialogo con un objetivo de enseñanza? Solo era posible observar este acto desde una lógica disciplinar que tiene por objetivo la misma lógica disciplinar y en función de esto construye sujetos para la sanción, sujetos a ser excluidos por no ser lo esperado. Estas conductas escolares suscitan estudiantes pasivos que llevan a cabo ínfimas tácticas de resistencia a esas prácticas abusivas y segregacionistas que soportan. Pero, aunque se resiste, él se observa, se construye, como sujeto en falta, por lo cual está imposibilitado de crear una nueva imagen de sí que le posibilite construir una práctica de resistencia que desarticule la trama instalada ubicándolo como sujeto de derecho.

El encuentro terminó con sabor amargo y los chicos desbandados con besos a las apuradas. En todo ese lío Jonás se acercó para pedir que por favor se le prestara el libro que ya lo estaba terminando. Se queda con Pilmaiqué y se le promete otra leyenda para él en la próxima visita. El libro brinda trayectos y horizontes porque provee palabras para preguntarse sobre las experiencias vitales y sobre los deseos de hoy y de mañana. Si pensamos como señala Escolano (2001: 98) citando a Attali: “la salida hacia el futuro suele ser casi siempre como el juego de un laberinto: un viaje nómada por corredores tortuosos que ha de estar guiado por la intuición, pero también por la memoria. Se puede atravesar este laberinto como un ciego, por azar. Pero si se quiere evitar rondar en el dédalo hasta el infinito, y repetir los mismos errores, el nómada necesita signos o guías” la literatura es el mojon que engarza al ser con el mundo, aún más cuando los sostenes materiales y afectivos son escasos.

2° Escena: Gritos en el Club de lectores.

*“hereditaria copa que recibe
las comunicaciones de la sangre:
he aquí que el silencio fue integrado
por el total de la palabra humana
y no hablar es morir entre los seres:
se hace lenguaje hasta la cabellera,
habla la boca sin mover los labios
los ojos de repente son palabras”.*
Pablo Neruda.

La promotora habla con la bibliotecaria para recordarle la necesidad que los chicos participen voluntariamente en el espacio de lectura y la necesidad de charlarlo con la maestra. Las aulas son feudo de las docentes como la biblioteca de la bibliotecaria.

No existe en la Escuela A en los grados superiores un trabajo conjunto por un proyecto común, cada una realiza lo que define su parecer sin molestarle ni acompañarse entre ellas como una rutina sin esperanzas intentando sostener un espacio que no cumple con las expectativas de ninguna.

Por la puerta con vidrios se pudo observar que cada niño estaba sentado en su banco con la docente delante.

Al abrir la puerta esta con una sonrisa dibujada dice: *“Pasen”*.

Y hacia el alumnado, sería: *“¿Qué se dice?”*

Y ahí surge una letanía de los niños de *“Buee nos díass se ñorittass”*.

Esta práctica escolar es un ritual que da certidumbre y apuntala el orden áulico ante las incertidumbres cotidianas. A pesar de no producir efectos inmediatos, el rito suministra una sensación de compartir una estructura común y segura que le da sentido a la vida escolar (Mac Laren, 1995). Desde el ingreso escolar niñas y niños se adhieren a los ritos para constituirse como alumnas y alumnos. Estos rituales escolares como trasmisión de prescripción y acción perpetúan la institución escolar (Angulo, 2010: 307).

La bibliotecaria habló con la maestra del grado para señalarle la condición de que los chicos quieran leer para participar en el Club de lectores. Eran 10 nenas y 6 varones. Solo tres habían ido al taller anterior. Y aquí es claro lo que plantea Duschatzky (2011: 3) que suele sucedernos al compartir la cotidianeidad escolar *“Solemos suponer cierta regularidad esperable de los cuerpos (velocidades, movimientos) y encontramos, con que algo anda mal en la adecuación entre vivencia y representación”*. La maestra tiene como un arrebato y a los gritos pregunta, especialmente a un niño morochito con la boca sellada al que se le puso prácticamente encima.

“Las señoritas vienen a leer, “¿QUÉ SE HACE CUANDO LA SEÑORITA LEE, QUÉ SE HACE LUIS”, y ya casi lo aplastaba con su cuerpo parada al lado del niño y agachada sobre él.

“¿QUÉ SE HACE CUANDO LA SEÑORITA LEE? A VOS TE ESTOY PREGUNTANDO, ESPECIALMENTE A VOS.NO TE ESCUCHO, ¿QUÉ SE HACE?”.

Los grandes ojos del niño hablan pero no son escuchados, pues no hay capacidad de lectura de los silencios solo de los ruidos de su propia voz.

Claramente puede observarse el dispositivo de poder que desde el lugar del deber, de *“lo correcto”*, del saber minimiza al otro diferente, por edad, por condición social, por alumno (motivos que le otorgan su autoridad), sojuzga la alteridad y colonializa desde la lógica de la identidad.

Otro nene, interrumpiendo la violencia de la situación dice lo esperado: “*Se escucha*”. No da cuenta esto de que sea una práctica aprehendida, pero, sí que esas palabras eran las específicas para el auditorio al que van dirigidas. Parece una regresión añorada al rol de patriarca, el único que sabe y el único que habla. Señala Mélich (1998: 100) “En la educación intencional el futuro está determinado por el presente. La educación intencional es mayeútica. Autosuficiente. Orgullo. Orgullo del maestro y de la Escuela. Arrogancia de la conciencia que ordena, dirige, controla, programa y evalúa.”

El grito es generado desde los prejuicios discriminatorios, silenciando las palabras propias y ajenas. Imponiendo el ruido del maltrato al que solo se oponen las voces de las miradas que dicen lo que los gritos no escuchan.

El no querer leer, es a veces el miedo a no saber leer, el temor a no comprender un texto difícil, y muchas veces el hábito del espacio social compartido. Se produce a veces en el escenario familiar y social del niño o de la niña un distanciamiento hacia los libros relacionado con el acto social de leer con lo que esto significa para su entorno. La práctica de la lectura, como aparenta ser en esta situación, colisiona con hábitos, con valoraciones o quehaceres jerarquizados por sus pares o su familia. Como bien señala Petit (1999: 108) “la lectura no es una actividad aislada: encuentra- o deja de encontrar- su lugar en un conjunto de actividades dotadas de sentido”. Se debe tener en cuenta que en las comunidades de origen de estas y estos escolares, la necesidad de producir para cooperar con la sobrevivencia familiar es notoria, y el acto de lectura es una actividad de la que no se tiene en claro su utilidad por lo que aparecería como una actividad improductiva en el día a día. También podrían contraponerse dos representaciones que podrían jugar en este no leer: el desgarrado ratón de biblioteca con el activo varón. Por otra parte la lectura es asignada míticamente como una actividad de “los que tienen plata” o sea algo que no les pertenece o distinto a lo que ellos son, o ser reprimida por sus mismos pares por considerarla una traición a sus prácticas cotidianas, un ejemplo de esto tendríamos en Don Quijote que por lector se sale de su comunidad y de la mirada del mundo que esta instalaba.

Como señala Skliar (2011: 18) “En el método obstinado, en la concentración y contracción violentas, en el subrayado dócil y disciplinado, en la búsqueda frenética de la legibilidad o de la hiperinterpretación, en la pérdida de la narración en nombre del Método, es allí mismo, donde desaparece la lectura dada y es allí, también, donde desaparece el lector y se cierra el libro.” La práctica de la lectura en la escuela se plantea no como un espacio de libertad donde desarrollar el pensamiento y la reconfiguración subjetiva, no se incita la conformación de un sujeto activo cocreador desde la lectura de un nuevo texto en sí atravesado por sus experiencias vitales. Cómo bien narra Petit (1999) el acto de lectura en el ámbito escolar se lleva a cabo como la transferencia de un hacer sistematizado de reglas que determinan como leer, como poner el cuerpo en el acto lector, a qué distancia ubicarse,

cómo deslizar la mirada, qué mirar, cuándo respirar, cómo pronunciar, qué es lo importante y lo secundario en el texto, etc. Todo un entrenamiento disciplinar del cuerpo, de la mente y de los sentimientos en el solo y simple acto de leer, buscando formatear un modelo de sujeto lector. Se observa claramente que en el proceso de escolarización de los cuerpos la práctica lectora escolar es una estrategia más de disciplinamiento corporal donde la pedagogía actúa como instancia que delimita, que ordena lo que se puede pensar, sentir y hacer (Foucault, 1979).

Luego de la contestación del alumno la maestra se vuelve hacia el pizarrón y explicitando el disciplinamiento continúa:

“Si bien se dice que se lee por placer, ¡Acá se hace lo que se les dice, para eso están, acá no se elige, todos escuchan y hacen lo que se les dice!”.

Se puede observar claramente la manifestación de poder en que basa esta relación pedagógica traslucida en las maneras, el tono de voz, la mirada, la postura corporal que manifiesta una verdad que cree poseer. No solo se oprime con la acción que se realiza, sino con el lenguaje y el tono que construye el discurso. Se place en el uso de un poder a través del cual se la reconoce como maestra. La maestra intenta usar esa autoridad, según representaciones ya perimidas, para convertir el aula en un santuario donde reine el silencio manipulado por ella quien se traslada entre los bancos y monopoliza la mirada de niñas y niños a quienes se les exige acatar el ritual. Entiende a la escuela cobijada en la tradición, donde el cumplimiento de sus rituales garantiza un transcurrir confortable y sólido a pesar de que una percepción certera de lo cotidiano marcaría otra experiencia, y un imaginario donde ella porta un lugar social privilegiado. Dice Giroux (1998: 149) “usualmente consentimos en asumir posiciones de sujeto que nos son familiares y con las cuales nos sentimos confortables”. Aunque esta actuación no sea la estrategia correcta para el escenario escolar actual, es el que ella ha aprendido y le permite creer que tiene sentido. Por otra parte continúa el autor, citando a Donald, “los discursos no aglutinan totalmente las identidades o las subjetividades, sino que producen una cadena de posiciones de sujeto, alrededor de las cuales tienden a agruparse las subjetividades y/o resistirse unas a otras” (op.cit.: 150). Niñas y niños acatan sus interpelaciones o generan formas para resistir indirectas, que muchas veces van en detrimento de ellos mismos, no aprender, no escuchar, faltar, o directas, como no acatar sus directivas.

Esta educadora aparenta entender el proceso de escolarización como la responsabilidad de normar y producir una particular visión del mundo, existe en su actuación docente como central una actitud domesticante. Durante el proceso escolar la literatura deja de ser un acto privado y se convierte en una obligación, cuando no, en un castigo como en este caso. Así niñas y niños leen en clase por ser su deber escolar, deben comentar lo que leyeron y sus comentarios serán valuados como atinados o errados, según el criterio del docente.

Acá cabría recordar la racionalidad dialógica de Freire (2009: 51) como un compromiso ético político “no hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay entonces, práctica educativa sin ética”. Lo que se observaba parecía un disfraz de práctica escolar, pero, claramente, era un acto de violencia que se desarrollaba ante una presencia extraña en el aula, lo que traducía que ese no era un acontecer excepcional, sino, cotidiano; leído como relación natural de docente - alumno por todos quienes estaban presentes. La naturalización impedía ver lo irracional de la conducta desarrollada y la imposibilidad de generar un vínculo de aprendizaje en dichas condiciones.

Los sentimientos que se generaban en los oyentes eran de impotencia, bronca, inutilidad de los registros aprendidos, porque la perplejidad era el único indicador que asomaba en la escena. Asoman por detrás de la escena las palabras de Feierstein (2007: 392), que cita a Deleuze sobre el origen de la violencia genocida, en la construcción del otro como un sujeto no solo diferente a él, sino, también, otro que lo amenaza en su posibilidad de ser. Ante esto, solo introduciéndolo en su forma de mirar el mundo, destruyendo su subjetividad para que sea su réplica es posible otorgarle un lugar en el mundo. Imposible que ese otro sea un sujeto de diálogo, sea otro que pueda preguntar y preguntarse, solo puede ser en tanto sea repetición de quien detenta el poder: *“¡hacen lo que se les dice!”*.

En este acto docente se expresa, no solo una concepción de educación, sino, de práctica lectora *“si, bien se dice que se lee por placer”* parecería establecer que lo normado en el documento oficial puede decir eso, pero, la norma consuetudinaria marca otro sentido a la práctica lectora que tiene que ver solo con un deber ser escolar.

Por otra parte, quien plantea este discurso, de acuerdo a las entrevistas realizadas a alumnas y alumnos, no destina ni una hora semanal a la alfabetización y a las prácticas de la lectura que solo van como tarea para el hogar, hacia hogares que parecieran carecer de esta práctica según los discursos docentes. Según Bombini (2005: 37) “la tiranía del placer niega la posibilidad de cualquier actividad reflexiva frente a un texto con el argumento de estar ejerciendo el cuidado, en última instancia demagógico, de un sujeto lector al que deja sin herramientas válidas para comprender más y por ende para construir su propia experiencia de placer”.

Por otra parte, en la irrupción del club de lectores al aula observo una cierta inquietud ligada a la ruptura del orden escolar, al temor que se genere un espacio no controlado por la dinámica escolar establecida. Como señala Duschatzky (2011) con lo no escolar se pone en escena un interrogante que señala la asimetría de la relación docente- alumno y al mismo tiempo el sentido del quehacer y el saber de docentes, alumnas y alumnos. Introduce la posibilidad de gestionar de otro

modo el espacio escolar, estableciendo otra relación y otro sentido, por lo que el docente siente cuestionado su rol. El espacio áulico presenta situaciones que enfrentan a la maestra con escenas temidas ante las cuales ella presenta una estrategia defensiva con los recursos disciplinarios aprehendidos cuando lo que el escenario requiere es una plasticidad que posibilite transitar lo que de otro modo se presenta como caos.

Antes de comenzar a leer Luis pide una hoja para dibujar, la maestra dice:

“Vos no dibujás, escuchás como todos y si no te gusta lo escuchás igual”. Y se va.

No hay posibilidad de poner en palabras esa violencia que recae sobre quienes ya la tienen de compañera de ruta en sus condiciones vulnerables de existencia. Claramente, esta es una imposición docente que normativiza la forma de razonar de las y los estudiantes y evita que piensen por sí mismos (Corea; 2004). En estas situaciones preocupa que la intervención, intencionalmente o no, suprima todo interrogante o sea construya sujetos para ser mandados y no sujetos para discernir. Estas prácticas despojan al sujeto con quien se construye el vínculo, de la calidad de sujeto, de la necesidad de pensar, de dudar y de verificar lo pensado pues el placer de pensar se da si no es simple repetición de un ya pensado (Aulagnier: 1991). La promotora pide a la bibliotecaria que le provea hojas a Luis. Luego aclara a todos:

“Como les dije la otra vez, el club de lectores es un espacio de participación voluntaria por lo que quisiera saber si quieren participar en él, más allá de que se tengan que quedar en el salón”.

Tres, más Luis que no dice nada, señalan que no les gusta leer, entonces la promotora les dice:

“no es necesario que lean, solo que no molesten a los demás que sí quieren hacerlo. Si quieren, se pueden sentar al fondo para no escuchar y ponerse a dibujar, dado que no puedo darles permiso para que se vayan afuera”.

Ante esto los que no quieren leer dicen que primero escuchan el cuento y después ven.

La promotora pregunta si conocen el cuento *La Cenicienta*, pero, más de la mitad no lo conoce. Plantea entonces leer la historia tradicional primero, para luego leer la versión de Dahl¹⁵ que preveía leer (una sátira de la historia original). Esto, rotundamente, muestra la inexistencia de un mundo narrativo en estudiantes que no solo no han leído el cuento, sino que no han sido leídas y leídos como niñas y niños en narraciones que les permitan ingresar en el mundo de fantasía, en otros mundos alternativos que les impriman una mayor amplitud a su trayectoria vital. Las restricciones de su espacio social se continúan en la escolaridad.

¹⁵Dahl Roald. (2008). *Cuentos en verso para niños perversos*. Buenos Aires: Alfaguara.

Una nena se ofrece a leer y tiene una gran dificultad para hacerlo lo que hace tortuosa la escucha. Al terminar las primeras dos páginas pregunta si alguien quiere continuar. Si estos niños, que tienen cinco años de escolaridad, no pueden leer de corrido, circunstancia que se observó en las tres escuelas, con escasas excepciones, tienen cercenado, no solo su derecho a leer sino, la adquisición de otros conocimientos que les acotarán su proyecto vital.

La docente, que volvió y se sentó al fondo al lado del último pibe, dice que ella seguirá leyendo, y aclara *“yo siempre leo”*. Esta frase denota que ella también repite lo establecido e intenta actuar la docente que cree debe ser, más aun conociendo por las entrevistas, como se señaló, que en este grado no leen ni lee la señorita.

La maestra corta de leer cuando la Cenicienta va al baile y quiere obligar a una niña a leer. La promotora manifiesta que quiere continuar y terminó el cuento. Luego lee el otro sin preguntar a nadie si quiere hacerlo.

La promotora pregunta *“¿cuál es el que más les gustó?”*. Chicas y chicos señalan que el último es más divertido. La maestra dice que ya se termina la hora que tienen que apurarse y los chicos preguntan si no les van a prestar libros. Con la bibliotecaria les acercan los libros para que elijan, pero solo cinco eligen textos para llevarse. Algunos anotan en papelitos los libros que quieren que les traigan para el próximo encuentro.

3° Escena: Presunciones o transferencias.

*Cantan los pájaros, cantan
sin saber lo que cantan:
todo su entendimiento es su garganta.
Octavio Paz.*

La docente de 6° grado se dirige con voz elevada calmando la algarabía de alumnas y alumnos:

“Vamos, se acabó el recreo, ocupen su lugar”.

“Hagan silencio que está Isabel con la señora”.

Mientras los niños se acomodan y continúan con un bullicio permanente, tres veces apoyada en el respaldo de una silla a mi costado, como murmurando una plegaria, se queja que los niños no tienen interés en nada.

“No sé cómo se van a portar, porque a estos no les interesa nada. No sé”.

“No sabés que hacer para motivarlos porque nada les interesa, son de 6° pero parecen más chicos”.

“Cualquier cosa les da igual, no les importa nada”.

Tal vez no les interese alguien que los menoscabe. La clasificación escolar es una categorización social naturalizada, cristalizada, una codificación social que ya ha sufrido, una transmutación que altera las diferencias de clase como diferencias de "inteligencia", de don natural. Es una discriminación legitimada y establecida por la psicopedagogía con sus tests de inteligencia. Está profundamente relacionada con la obligatoriedad del sistema escolar, este establece la ampliación de derechos hacia quienes no se considera y no se consideran dotados para acceder al mismo, por su entorno familiar que no los provee de los insumos necesarios; un habitus que no les permite acceder a la categoría de alumno (Bourdieu, 1978). Esa categoría conjetura una serie de conocimientos que son parte de la cotidianeidad burguesa. Hábitos culturales contruidos por una clase y que la escuela reclama como si fueran parte de la naturaleza. Las exigencias escolares son reivindicadas por maestras que provienen en su mayoría de la burguesía generando criterios de eficiencia según su patrón clasista.

Por otra parte, alguien que narra un texto sin creer en él no puede estimular el deseo de saber de niñas y niños. Como señala Larrosa (1995) la función de mediador requiere una visión de singularidad en cada una de las partes, el conocer los propios intereses, ponerlos en juego y descubrir los del otro. La precariedad en el contacto con las prácticas y textos escritos conduciría, para los niños de las clases populares, restricciones de uso, pero no, aunque los docentes crean lo contrario, restricciones en las capacidades cognitivas, lingüísticas y emocionales para la lectura.

Mientras las niñas y los niños leen, la mayoría individualmente, salvo dos pares que comparten un texto, la bibliotecaria comenta con la maestra sobre los libros enviados por el Plan Nacional de Lectura. La docente le dice:

"Tené cuidado con la Caperucita que mandó Nación. Porque viste lo que dijo la inspectora, no?".

Pregunto a la bibliotecaria el porqué del cuidado Me dice que ella aún no la leyó y entonces la maestra explica:

"Habla de trata, de prostitución, no es para los chicos. Separalo".

Repregunto: *¿Pero no será un material para trabajar con los chicos estos temas?*

La maestra me mira de frente, creo que para ver si yo hablaba en serio, y me dice

"Con estos chicos no se pueden trabajar estos temas. Este es un sexto muy inmaduro, no les importa nada". "Con nada los incentivás, no tienen intereses, no le dan valor a nada". "Imaginate si voy a poder hablar con ellos de esto, no sabés con que te pueden salir".

Las quejas de esta maestra, como los gritos de las anteriores, desempeñan una función en la estructura escolar, intentan ser rituales donde anclar sus vidas laborales y que éstas no las sobrepasen. Ellas creen que el libro puede modelar a los lectores, pueden teñir la página en blanco que es la niña o el niño, y lo que acá se está jugando es la democratización de la lectura infantil.

Acá se pueden apreciar tres cuestiones:

La primera, que aparece reiterada, es inferir que la dificultad está en sus alumnas y alumnos por el medio en que provienen, que no los estimulan. Por esa razón, parece que carece de sentido para los docentes instalar la lectura, o el debate como práctica cotidiana. Se resaltan los obstáculos y las “carencias” de las chicas y los chicos con sus familias impidiendo que se reconozcan las posibilidades. Esta insistencia en la falta de interés del alumnado aparece como un discurso común a la abulia, desinterés, falta de motivación asignada a los pobres, históricamente por las capas medias de la población y claramente por los integrantes de la sociedad de beneficencia de nuestro país que construyeron una imagen de la pobreza merecedora y no merecedora de las políticas públicas que subsistió por más de un siglo. Surge la pregunta de si el desinterés de los estudiantes no es la imagen de un espejo que refleja el desinterés de los maestros en la rutinización de su tarea. Niñas y niños no son escuchados desde su subjetividad infantil, sino, desde niñas y niños con problemas de desinterés, de conducta, etc. como objeto de tutela o de asistencia pero no se crean dispositivos donde puedan hablar y ser escuchados como niños, sujetos sociohistóricos complejos.

En segundo lugar dado que no conocía el libro del que hablaban le pedí posteriormente a la bibliotecaria que me lo mostrara. En la biblioteca, sin la docente presente, dice:

“yo lo leí y no sé si no lo entendí, pero, no le encuentro nada de lo que dijo la inspectora”.

Sin lugar a dudas la docente y la inspectora no habían leído el libro, pues, no es fácil identificar de su texto o de sus imágenes tales lecturas. El libro en cuestión es el de Leticia Gotlibowski que refleja el original de Pierre Perrault D’Armancour ilustrando con dibujos de la época en que aparece el cuento (1695 a mano 1697 impreso) y con la moraleja que acompañaba en ese entonces su mensaje instando a las jovencitas a no perder su virginidad con los seductores lobos. De esta pequeña escena surgen claramente las jerarquías de los discursos escolares: inspectora, docente, bibliotecaria, asignándoseles supuestos saberes, aunque la realidad dibuje lo contrario; llevando como en este caso a la bibliotecaria a desconfiar de sus propios saberes ante un discurso jerárquico en contrario.

En tercer lugar, como señala García Armesto (2008: 231) “Generalmente la preocupación de los docentes se centra en que los niños respondan el cuestionario cerrado y “no lean de otro lado”.” Acá se podría vislumbrar lo que Littau (2008) y también Petit (1999) llaman “el miedo al lector”, a la actividad lectora como productora en el encuentro con el texto de un pensamiento autónomo de una lectura de sí y del mundo desde ese espacio de libertad, de una habitación propia diría Woolf (2008) donde pensar, pensarse y transformarse. Lo que debería ser una estrategia pedagógica en las aulas, de proponer textos que amplíen el horizonte de posibilidades materiales y subjetivas que poseen niñas y niños, se transforma en un encadenamiento del pensamiento a las significaciones sociales valoradas positivamente sin espacio para la inquietud. La lectura reflexiva implica un desafío, una apuesta contra

nuestras visiones enquistadas, contra las jerarquías aprehendidas, una transformación subjetiva. Una posibilidad de pensar y pensarse, como dice Petit (1999: 118) Leer es arriesgarse a ser alterado, invadido a cada instante. Así se da el temor a la lectura, que es el temor a esa invasión, el temor a una fisura de nuestro ser, que provocaría el desplome de todo el edificio, de toda la armadura que uno piensa que es su identidad. Por otra parte, es el miedo de los otros a que quien lee abandone el rebaño, instale otros parámetros de verdad, amplíe sus expectativas y exija otros mundos.

La fuente de materiales de lectura, que son las docentes censoras, se hace restringida privando a chicas y chicos de la única vía de acceso a la variada oferta de textos de circulación social que es la escuela. Esto puede observarse no solo en esta institución, sino en los registros diarios de la biblioteca donde los libros retirados y pedidos por las y los escolares como demanda educativa coinciden en las mismas épocas, pudiendo hacerse las líneas de lectura anual de cada grado sin atender a ninguna singularidad. Al mismo tiempo se ha restringido el desarrollo de hábitos de búsqueda bibliográfica en bibliotecas a través del uso de las fotocopias sobre todo en las escuelas públicas de capas medias y privadas y aún más en el nivel secundario.

Alumnas y alumnos de sexto ya había participado en un encuentro anterior por lo que comentaron varios libros que se habían llevado y los que querían y preguntaban sobre la biblioteca: cuándo estaba abierta, donde quedaba, si podían ir sin ser socios, etc. Fue difícil el registro pues su ansiedad como sus deseos de opinar sobre los libros, y ver los distintos libros, eran constantes y caóticos. La maestra y la bibliotecaria se retiraron y con las chicas y los chicos se dio una fluida conversación.

Contaron su interés por los libros y la suerte de tener en este grado una pequeña biblioteca áulica de la cual varios habían retirado libros y revistas. Dos chicas eran fanáticas de la *Natacha* de Pescetti, y Alexis de *Frankenstein*. Todas y todos opinaban a la vez y defendían sus gustos. En ningún momento pude suponer que fueran niñas y niños sin interés, al contrario parecían demasiado interesados lo que hacía que quisieran imponer sus puntos de vista sobre los de sus compañeros, por lo que había que intentar que se respetaran sus tiempos y escucharan. Asimismo a la hora de elegir los libros discutieron entre ellos para defender sus intereses, todas y todos se llevaron textos.

El aula, hasta este momento, se pensaba como equivalente a espacio disciplinar escolar que marca un encuadre donde el estudiantado se siente más limitados en su actuación, sin embargo, se pudo advertir como señala Duschatzky (2011) que la “equivalencia biunívoca entre acto y lugar; espacio y función está estallada”. Esta vez, el encuentro permitió prestar atención a cómo la escuela, a través de las prescripciones docentes que se establecen sin estar engarzadas con algún sentido puede transformarse de una oportunidad en un obturador, evitando que una escena se convierta en experiencia productiva convirtiéndola en el escabroso camino hacia ninguna parte.

Las maestras, en estas escenas en particular y en general en el acontecer escolar, funcionan más como obstáculo en la conformación de lectores, que como mediadores de lectura, debido a la imagen que ellas tienen de su alumnado. Esta representación, con la que ellas actúan su mundo escolar, les impide dar cuenta de los interrogantes infantiles y de la generación de canales intersubjetivos en los cuales anclar la producción de saberes. Su estar en la escuela es una repetición cotidiana de clichés que las saturan y le quitan sentido a su tarea, pero, al mismo tiempo constituye una salvaguarda ante la velada amenaza a ese fantasma que ocupa el lugar de “alumna o alumno”.

Las reformas ocurridas en los 90 tuvieron como consecuencia en el ámbito socioeducativo el enraizamiento de procesos de exclusión social que se visualizan en las desigualdades educativas para niñas y niños que viven en determinadas zonas y concurren a escuelas que condensan la problemática de la educación y la pobreza (García Armesto, 2008: 225). Por otra parte el reduccionismo neoliberal trasladó desde el mercado a la educación el lema de evaluar la excelencia y la calidad vaciando al andamiaje escolar de dimensión humana. El saber se concentra en técnicas de aprendizaje que permiten conocer el mundo como debe ser a la medida de las necesidades del mercado.

Luego de los últimos cambios introducidos por la “Ley Nacional de Educación 26.026”, el “Plan Nacional de Lectura” y las campañas de difusión de los derechos del niño, podría pensarse que en las escuelas urbanas ya no se sostienen estos procesos de exclusión permanentes. Sin embargo en las observaciones realizadas pudimos dar cuenta de que niñas y niños, por varios factores (faltas reiteradas a la escuela, suspensión de algunos días por mal comportamiento, inasistencias reiteradas de los docentes, malos tratos que inciden en la transmisión del conocimiento, representación de niñas y niños como sujetos imposibles de enseñar), no participan en los primeros años en la lectoescritura, o sea, no tienen posibilidad de insertar sus pautas en la multiplicidad cultural, e imprimirse en la trama de relatos que construye el imaginario cultural de un espacio social específico.

Señala Werner citado por Chambers (2007: 53) “Los bloqueos emocionales hacia la lectura pueden provenir de una relación insatisfactoria con el maestro” Un maestro puede dejar una deficiente instrumentación para la lectoescritura o el legado de una relación insatisfactoria con la lectura porque los encuentros con el libro se dan en contextos que agravan la subjetividad infantil.

Teniendo en cuenta que toda instancia de reconstrucción subjetiva requiere un largo proceso de configuración y organización, las estrategias de modificación de las políticas educativas y específicamente en cuanto a la promoción de la lectura, si bien han sido muy importantes en los últimos años, necesitan para su consolidación la alteración de significaciones imaginarias del ámbito socio educativo que requieren tiempo.

Sería necesario que la escuela, responsable de la socialización secundaria, analizara los condicionantes de "posibilidad de lectura", sin limitarse a brindar el ingreso a la cultura escrita desde

una enseñanza instrumental de las letras. El lenguaje hegemónico en la sociedad representa el sentido social de esta, en este momento histórico, y la posibilidad de expresión de cada quien que compone ese colectivo.

Lo que aparece como agravado en este escenario, objeto de observación, son las relaciones vinculares entre docentes, alumnas y alumnos que vulneran los derechos de niñas y niños generando aprendizajes sociales antidemocráticos, de sumisión. Se instala de este modo no solo la exclusión educativa, sino, cultural para quienes no se acojan a las normas consuetudinarias de la institución, y política pues establecen como relaciones sociales “normales” las jerarquizadas entre personas “iguales” y con una sola mirada hegemónica que construye el mundo. No se ejecutan normas dictadas en función del objeto educativo sino normas que garantizan la reproducción de la jerarquía institucional y el status quo.

La experiencia de la lectura tiene como rasgo central la singularidad, el lector lee lo que quiere leer y en el momento de su historia que desea leerlo. La lectura que realiza corresponde con sus valores y en el momento que se permite la flexibilidad para introducirse en una mirada distinta de la que posee.

La función de mediación de la maestra implica dar sentido a su hacer y decir, ocupando un lugar donde pone, no solo su presencia material, sino que, se hace cargo de la incomodidad que le comporta no poseer todo el saber y que la posibilidad del cuestionamiento es la única certeza. La duda, la interrogación, las palabras que abren permiten el desarrollo subjetivo del otro en el camino de búsqueda, pero para ello es imprescindible establecer que caminar es más importante que llegar. Esto permite transmitir conocimiento, enseñar a pensar que es la tarea de la maestra. Lo que el texto provoca en el lector es lo más importante de la lectura, no la repetición de lo que el escritor quiso transmitir en razón de su historia. El control y la evaluación sobre lo que se entendió, la exactitud de lo que debe o no decirse o pensarse hace del docente un burócrata de la educación y de cada alumna y alumno un escamoteador del control o un subyugado por el discurso escolar.

Larrosa (1995: 366) plantea que no prestamos atención que existe un lenguaje sin voz que destierra el saber. “Una lengua de nadie, dirigida a nadie, inunda las aulas. Un lenguaje reducido a mera comunicación, sin marcas subjetivas, sin tono, vaciado”. Al griterío en cambio se le opone un ejército de técnicas y estrategias (mediación de conflictos, técnicas de estudio, etc.) para intentar cubrir la falta de voz y saber.

En estas jornadas se pueden notar las distintas formas de exclusión de niñas y niños que parecen culpables de transitar contextos de pobreza, donde en el primer caso se los ignora o expulsa verbal y directamente, en el segundo se los violenta verbalmente y en el tercero se los observa como

seres sin intereses. Todas las situaciones pareciera que conllevan un único destino: que se convengan de que hay un mundo al que no pertenecen y que no les pertenece.

Si bien los estilos de relación docente alumna o alumno son singulares y devienen de las características subjetivas de quienes son parte del vínculo en cada uno de los grupos: 5°A y 5°B se observó una misma estructura textual en el escenario representado con características propias de los actores, en tanto en 6° grado aparece una figura más ligada a la caridad, a una relación vincular asimétrica, pero, que no traduce al otro como enemigo sino como diferente inferior.

Esto estaría develando, sumado a los dichos de las entrevistas a docentes del establecimiento; dos cuestiones: una con referencia a la relación pedagógica de la docente. La autoridad se observa reducida a normas, no confía acaso la docente en su saber, no cree que puede relacionarse con los niños y por eso solo funciona con herramientas de control y exhibiendo su poder, lo que acaece de esto es que la educación se hace adiestramiento. Como plantea Duschatzky (2011: 4) la jornada escolar “suele ser insoportable para quienes tienen que acudir todos los días a lidiar con la escuela y tratan de hacerlo tomando como referencia los dispositivos escolares que persisten, como clichés destinados a fracasar.”

La otra cuestión, surgiría con referencia a la práctica lectora mostrando que existe una noción confusa sobre ella, conformada por varios sentidos, no discutidos por quienes ejercen la función educativa, como si fuera un concepto unívoco, basado en divulgaciones generales de los materiales oficiales más los saberes histórico personales que cada docente trae a su quehacer escolar.

Niñas y niños, sin embargo, algunos silabeando pues no leen de corrido, defienden sus intereses lectores. Intentan atrapar con su mirada las palabras desde su trayectoria histórica lo que implica iniciar la espiral lectora. Los modos de lectura no son los convencionales, no todos leen en silencio, algunos necesitan socializar y comentar con sus amigos lo que leen o generar a la par su propia historia, ni todos se sientan prolijos en sus bancos a disfrutar del texto, sino, en general, leen de forma inconstante con alguna forma de relación con otras u otros. Estas prácticas lectoras no son las que necesariamente se espera albergar en un espacio escolar. Aunque tenemos para esto las excepciones de Claudio, Magalí, Mirta y Jonás, el primero adorador de *Gaturro*, los policiales y las de terror que proviene de una familia lectora con libros propios y socio de una biblioteca y los demás que encuentran en los textos el camino hacia sus orígenes narrados por su familia y apropiados así por ellos (Petit. 1999). Los tiempos de lectura son cortos lo que demuestran una falta de práctica cotidiana que permita habituar al cuerpo y la mente a disfrutar de esta actividad.

La práctica escolar de enseñar literatura no solo aparece constituida por lo que establecen los lineamientos oficiales, sino, en mayor medida, y en ocasiones solo, por la maleta que trae cada docente. Una valija en que se han incorporado los recuerdos de su propia historia literaria, los

momentos en que la disfrutó o la sufrió, la forma en que le enseñaron, los cánones, los aprendizajes obtenidos o las ausencias de su formación. Con ella emprendió el viaje de enseñar y desde ella construyó sus propósitos y los amoldó a los de la escuela. El tiempo transcurrido en la docencia puede ser una herramienta que potencia la enseñanza o la menoscaba. Este le permitió conocer los cambios curriculares, las nuevas propuestas estéticas y la transformación del lugar de la literatura infantil pero también conlleva la rutinización, el hastío y la comodidad de pensar y hacer lo establecido.

Es claro en los hechos observados que las palabras no son conceptos inocuos, sino, que denotan un posicionamiento político y en función de esto defienden una determinada construcción de la realidad y le imprimen esa mirada a todo lo que nombran. Por otra parte, cuando estos discursos son emitidos por los docentes operan como una forma de "simbolización persuasiva" según Giroux (1998: 146) citando a Brown, no solo comunican el discurso que directamente transfieren, sino una determinada visión implícita de la realidad que pasa a ser parte de la mirada de quien escucha, ya que es sostenida cotidianamente en la socialización institucional. Conocer los intereses y plantear los senderos hacia ellos no es inherente a la posición social de los agentes sociales; éstos esperan ser articulados y puestos en práctica por formas de discurso político.

En los dos quintos grados el caos funcionó, no como un desorden vacío de sentido, sino, como un Babel en el que cada integrante estaba demasiado concentrado en sostenerse de algún modo que no podía ponerse a traducir los discursos heterogéneos que se entrecruzaban y que darían lugar a múltiples lecturas. Para leer las observaciones realizadas en esos espacios se debió saltar el azoramiento que nubló la mirada en el primer momento y, que debe jugar en forma cotidiana en el acontecer de las maestras cuando en paralelo en la actividad pedagógica continuamente se suceden peleas, bromas y digresiones varias.

En estas escenas podemos ver que la amenaza y la humillación acompañan el trayecto de aprender a leer, esa es una práctica para dominar el cuerpo y el espíritu en que el libro o el leer es solo un implemento secundario, para estas formas pedagógicas lo importante es que a quien se está instalando como lector no se mueva, no levante la vista. Como plantea Skliar (2011) no es posible la lectura en estos contextos sin amorosidad.

Capítulo 4. Experiencias de Lectura.



La diferencia no se reduce a la diferencia de uno consigo mismo, ni simplemente a la de uno con otro, sino que es la experiencia viva de una irrupción —de la palabra y de la mirada— que es la que hace posible esas otras formas de la alteridad [...]
Ángel Gabilondo.

En este capítulo hablamos de experiencias de lectura siguiendo el recorrido realizado por Larrosa (2003) pensando a la lectura como un encuentro entre quien lee y quien es leído donde el primero será tocado en su subjetividad.

Podríamos describir la lectura como una práctica exterior a quien lee, de un paraje diferente al de este, y anclado tal vez en otro rumbo, pero que imprime en la lectora o el lector un sello. Esa impresión en la mirada, en los pensamientos, en las capacidades, en los saberes o en la percepción de quien lee es la experiencia.

Así la experiencia supone dos movimientos un ir al encuentro, y un volver sobre sí, al encuentro de lo nuevo en el sujeto. Pero, esto nuevo, es singular porque deviene del campo subjetivo y socio histórico de cada ser. Por eso el encuentro lector no se funda en el texto, sino, en la relación que se establece con este, en como resuena el mismo en la interioridad lectora. Cuando una niña o un niño aún sin alfabetizar pero tras la lectura abraza el libro y sueña con su historia, lee. Cuando un lector alfabetizado examina un texto, objetivamente, siguiendo el relato de un acontecer externo a sí, sin estar presente en el juego de la lectura, sin que queden rastros en su interior al cerrar el libro, que nada le ha dicho porque nada ha escuchado, solo podemos dar cuenta de un acto exterior de lectura más no de un encuentro lector.

La subjetividad se constituye desde la experiencia, como capacidad de percibir, de crear semejanzas y de encontrar lo diferente. En la infancia se va construyendo en el juego la experiencia de ser otro. El desafío de la escuela será trenzar el enseñar con una subjetividad, que se crea no solo de relaciones con el saber sino con la experiencia.

Como señala Larrosa (2003: 94/97) el encuentro lector puede ayudarme a decir lo que aún no sé decir, pensar o sentir; o lo que aún no puedo decir, pensar o sentir; o lo que aún no quiero decir, pensar o sentir.

El promotor no puede originar la experiencia de la lectura, solo puede propiciar las condiciones para que se dé. Pero, esta depende del texto, del momento, de lo que sienta quien lee, y de lo que piensa y vive, y todo lo demás es incertidumbre. El encuentro lector requiere de un alguien que le pasen cosas, que pueda parar, sentir y sentirse, propicie un silencio que permita una escucha y un pensamiento para pensar y pensarse en situación.

1. “Hay que pensarlo”.

*“¿cómo salvar lo visible,
si no es transformándolo en el lenguaje de la ausencia,
de lo invisible?”.*
Raine Maria Rilke.

Estamos en el club de lectores de 4° grado de la escuela B. La promotora lee *Haiku*¹⁶. Todos escuchan y no escuchan el mismo relato. Un mismo texto es objeto de tantas lecturas como niñas y niños. Este encuentro lector es una esfera que expande la pluralidad una apuesta a la libertad.

Al terminar pregunta a las chicas y a los chicos: *¿Qué les pareció?*

Inmediatamente comienzan a relatar lo leído, se observan las señales de las prácticas de lecturas escolares unidireccionales, valorando la repetición. Ella aclara:

Pero ¿Les gustó? ¿Qué sintieron con el cuento, les recordó a alguien o algo?

Se hizo un silencio con caras de interrogante como si no entendieran. Una nena del fondo dijo *“¿Usted qué pregunta?”*

La promotora aclara *“si al escuchar el cuento te hizo acordar a algo tuyo o a alguien”*. La promotora ingresa al ámbito interno del lector en tanto “pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es” (Larrosa, 2003: 25).

“Yo no me acuerdo de que me hizo acordar” dijo una niña grandota del fondo.

“A mí me gustó” dijo otro *“y no sé qué más”*.

Entonces la niña que estaba en el primer banco dijo-*“Yo pensé en mi gato que le gusta jugar conmigo”*.

“Pero en el cuento no había un gato, dijo otro, había un perro”.

“Bueno, -dice la promotora- pero, eso es lo que pregunto, a qué cosas nos lleva el cuento a cada uno, y ella se acordó de su gato”.

¹⁶Rivera, Iris, Wernicke, María. (2009). *Haiku*. Buenos Aires: CalibroscoPIO Ediciones.

Se produce un silencio y un chiquito con cara de pícaro del medio señaló: *“Ah! Yo no sabía que esto era así porque eso hay que pensarlo”*.

El lenguaje y silencio se habían entrelazando en la enunciación de la palabra, como señala Le Breton (2006: 35) todo enunciado nace del silencio interior del individuo en un diálogo consigo mismo. Claramente aparece en juego otra concepción de lectura, el lugar pasivo del escuchante o repetidor se enfrenta al lugar de sujeto activo que debe pensar para construir la lectura como acción o sobre todo como experiencia (Larrosa, 2003: 27). Este autor nos dice que con la máxima del “aristotelismo medieval: *nihil potest homo intelligere sine phantasmate*” los antiguos consideraron a la imaginación como esencial para conocer, esta actuaba como mediadora de lo sensible y lo inteligible entre lo objetivo y lo subjetivo. La imaginación como el lenguaje reproduce y produce realidad. Todo eso que establece diferencias jerárquicas entre lo objetivo y lo subjetivo, entre la esencia y la apariencia no son más que dispositivos de control sobre la capacidad creadora del lenguaje. “Sostener esas fronteras y mantener a la lectura encerrada en el ámbito trivializado de lo imaginario es un modo de limitar y controlar nuestra capacidad de formación y de transformación. Tomarse en serio la lectura como formación puede ser, me parece, un modo de quebrar esas fronteras y un modo de afirmar la potencia formativa y transformativa (productiva) de la imaginación” (op. cit.:28).

2. La amorosidad.

*Dejarse afectar por el sufrimiento de los demás
y hacerse cargo de él es un
modo esencial de hacer trabajo civilizador.
Luigina Mortari.*

En la escuela B se hace una jornada de lectura en 5° grado. En este grupo, salvo dos duplas que se comentan sus textos, el resto lee lo que ha seleccionado sin comentarios. Entre dos niños se produce una discusión por el texto de “Gaturro”¹⁷ ante lo cual interviene la docente. Aquí puede observarse como las maestras pueden ser la palanca que mueve el mundo lector simplemente con la voz y la amorosidad que atrapa las soledades infantiles.

El debate estriba sobre quien seleccionó primero la historieta. Ella intenta convencer a uno con los “Cuentos de la selva”¹⁸. El niño se apoya sobre la mesa enojado con los brazos cruzados donde apoya su cabeza.

Ella le dice: *“estos cuentos me parecen hermosos no te querés llevar este?”*

“¡No me gusta!” le contesta.

“Pero, ¿alguna vez lo leíste?”. Le sonrío la maestra.

“¡No!, pero no me gusta”, casi grita él al borde de las lágrimas.

¹⁷ Nick. (2010). *Gaturro*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.

¹⁸ Quiroga Horacio. (1987). *Cuentos de la selva*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

“¿No querés que leamos uno? Yo te leo y vos me decís que te pareció. Si no te gusta lo dejás y listo”. Lo convence con una sonrisa.

“Bueno, está bien”, dice dándose por vencido o convencido.

Ella comienza a leer. Él de a poco se va levantando y apoyándose en el brazo doblado para escuchar mejor.

Al terminar ella le dice *“¿Te gustó?”*

Él contesta: *“Está bueno, ¿me lee otro? Y después me lo llevo”.*

La maestra dio de leer al niño convirtiendo el hosti en hospes “la hostilidad del enemigo en la hospitalidad de los anfitriones”. El niño realizó el pasaje de ser-hostil a ser-hospedado bajo una gestualidad mínima que acompaña, posibilita, permite entrar, habitar y salir siempre con posibilidad de regreso y acogida (Skliar, 2008: 22).

Uno de los niños llama a la promotora con cara afligida: *“¿Tengo que devolver Harry Potter, porque aún no lo leí y soy lento?”.*

Ella le dice: *“No, uno en la lectura va a su ritmo y si te gusta lo podés renovar todas las veces que sea necesario”.* La singularidad de la lectura, en cuanto al ritmo de esta, es otra de las cuestiones que adjetivan en la escuela fomentando las jerarquías de buenos y malos lectores, traducidos en rápidos y lentos, que se extienden luego a otras materias y capacidades.

Un niño con cara de pícaro dice: *“No encuentro nada para llevarme. ¿Qué puede ser?”.*

“Yo no lo sé”, le dice la promotora y le alcanza dos de terror que son rechazados.

“De terror me gustan, pero no cualquier cosa, que estén buenos”.

Al ver la cara de desánimo de la promotora agrega:

“No importa, porque yo voy a la Pestalozzi”.

“Qué, sos socio?”, se extraña la promotora.

“No, pero voy”, marca el niño apropiándose del espacio público.

“¿Y a que vas?”, inquiere en su extrañeza prejuiciosa la promotora.

“A leer, a qué voy a ir. Leo y después me vuelvo”.

El slogan que se repite una y otra vez en la promoción de la lectura de que se puede ir a las bibliotecas populares sin ser socio, sigue siendo, aún para quien lo reitera un discurso vacío una enunciación de buenos deseos para un tiempo indefinido. Cuando alguien toma ese discurso y lo ejecuta como actor autónomo que lleva a cabo una práctica democratizante, la acción se torna dificultosa para ser percibida como tal y se hilvanan conjeturas que intentan descubrir razones ocultas para el ejercicio de un derecho.

Una de las chicas de un grupito de cuatro le pide a una de las promotoras que le lea. Ella se sienta en el medio del grupo y relata la historia. Todas escuchan y luego piden lo mismo. Todas quieren ser leídas.

Al terminar el segundo cuento la niña aclara “Al mío también lo contó”.

La que se sienta a su lado dice “y ahora va a leer el mío ¿no cierto seño?”.

Cada una entrega el texto que ha seleccionado para que la narradora relate, y en esa ficción se sienten contadas, con sus cuentos engarzados en su historia que toma el rol protagónico en ese encuentro lector.

3. Leer la imagen.

*“Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla.
Viajaron al sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando.
Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena,
después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos.
Y fue tanta la inmensidad del mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura.
Y cuando al fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió al padre:
“¡Ayúdame a mirar!”
Eduardo Galeano.*

La promotora ha llevado la caja con libros al SUM de la Escuela A para compartirlo con las chicas y los chicos de 5° grado. Ha optado por una lectura no pedagógica, o sea sin explicaciones reiteradas para proteger el entendimiento infantil asegurando la comprensión del sentido correcto.

Toma en sus manos el libro de *Cuentos silenciosos*¹⁹ para mostrarlo y que vayan reconociendo las imágenes. Es una elección destinada a niñas y niños que como escribiera Mainero (2001: 2) deben “sobrellevar el doble estigma de ser silenciosos y silenciados”. Este es un pop-up que muestra una escena clave de cada uno de los cuentos tradicionales infantiles, incluyendo la leyenda japonesa de *Los Amantes Mariposa*. Un libro álbum, como este, se caracteriza por ser una incitación al retorno continuo, quien lee a través de sus carillas va edificando y recomponiendo sentidos. La selección del texto es un desafío. Es un contrapeso entre lo que se muestra y lo que se calla que queda cubierto por el saber o el crear del lector. Esta tensión implica una representación sobre quien lee. Según, si la promotora considera a este un abandonado en el despeñadero de la nada o un caminante en el sendero de construcción de sentidos, niñas y niños podrán o no conjugar el relato con sus propios saberes.

Cuando la promotora propone la actividad algunos se mueven inquietos, sobre todo uno de ellos, Julián. De a poco se acomodan y todos los ojos se estiran para ver. A pesar de tratarse de un grupo de niños de 10 y 11 años varios no conocen los relatos. *Pulgarcita* no es reconocida por nadie, mientras que el personaje de *Pinocho* y su nariz inmediatamente es nombrado, aunque se desconoce la historia de Collodi. La imagen dulce de Nacko de *Los Amantes Mariposa* ha sido protagonista de otro encuentro con la promotora, y a esta le sigue la figura más convocante: las fauces del lobo de *Caperucita* que es aclamada casi por todas y todos.

¹⁹Lancome Benjamin. (2010). *Cuentos silenciosos*. Buenos Aires: Edelvives

Alicia en el país de las maravillas es reconocida, no por su lectura sino, por la película que han visto por la televisión. Inmediatamente empiezan a comentar escenas que les fueron significativas y se genera una charla generalizada que los entusiasma, ya están en terreno conocido y compartido. Dando vuelta la página se encuentra la imagen perturbadora de *Barbazul*. En el centro aparece ahora el dibujo suplicante de una mujer tras las rendijas de una vieja puerta. Como bien señala Joly (2003: 140.): “La interacción entre los elementos plásticos y los elementos icónicos de la imagen es determinante en la producción de la significación global del mensaje visual.” Nadie reconoce la historia, pero se escuchan voces que dicen: “*Un cuento de terror*”, “*Frankenstein*”, “*de vampiros*”. Sigue una pintura de la *Bella durmiente*, también la asocian al mismo género; cuando la promotora la nombra nadie la conoce.

Los relatos asociados a la infancia no pertenecen al mundo de esta infancia, o sus cuentos tradicionales son otros, o no hay relatos cobijándoles la infancia, cualquier variación sobre el tema debiera ser objeto de indagación por aquellos que quieran aportar al fortalecimiento de sus derechos y a la construcción con ellos de un camino lector.

Termina el texto con *Peter Pan* que solo dos conocen a través de la televisión. Puede observarse en este grupo que la televisión ha sido mayor trasmisora de literatura que la escuela. El libro fascina, las escenas que se despliegan mantienen a sus ojos pegados al libro. Dos veces la promotora debe pasar las páginas lentamente mientras niñas y niños van leyendo las imágenes y comentando.

“*Espere señor que no terminé de leer*”, grita Julián.

El desea conversar sobre la imagen de *Barbazul* inventándose un relato, desea leer desde su historia, trezando la barba del personaje con sus propias violencias cotidianas. Como señala Petit (2003: 1) “incluso a los más golpeados, una narración, una metáfora poética, pueden ofrecer un eco de su propia situación, bajo una forma transpuesta. Un eco de lo que pasa en uno mismo, en las regiones de uno que no pueden ser nombradas. Y esto es abrir un espacio, evitar enloquecer de dolor, suscitar un movimiento psíquico”. El leer de Julián se instala más allá del límite del soporte, completa con su historia el relato representado por la imagen. El lee un relato, no como construcción propia, sino, como interpretación del texto que en la polisemia del dibujo narrativo permite ese discurso, construido desde la interpretación del enunciado visual, pero que lo excede configurando su mundo.

Terminada la segunda lectura, lo pide Julián para verlo otra vez. Luego Celeste, Mara y Marina lo solicitan para mirarlo. Después Lucía y luego los dos Pablos leen el libro atentamente. Sergio lo mira con Pablo y se lo pasan a Jony que deja de leer. Leyó todo el tiempo encerrado en su libro. Jony lo observa y desde ahí el libro continúa recorriendo la rueda, siendo leído y comentado por cada uno con los ojos llenos de asombro.

El libro produce una extraña calma en el grupo, como si fuera un bálsamo que tranquiliza. Este volumen posibilita múltiples discursos permitiendo recorrer el texto como quien se recorre a sí mismo. Las lecturas de cada uno abrevan en la misma fuente, pero con distintos sabores. Lo paratextual tiene un peso extraordinario para una lectura singular, las formas de leer se multiplican ancladas en detalles que constituyen signos. La realidad es percibida por cada lectora y lector por medio de la visión de una figura que remite a la realidad interna.

Cuando se acerca la bibliotecaria comenta: *“Qué calmos que están, qué raro”*.

4. El cuerpo puesto en la lectura.

“En la literatura no hay más que cuerpos”.

Jean Luc Nancy.

En este Club de lectores con 1° y 2° grado de la escuela A pudimos observar como los niños leen desde el cuerpo, devoran con sus ojos las imágenes, y luego es con sus cuerpos, también, que dan batalla por el texto deseado. Es desde sus cuerpos que se instala el ansia de posesión del libro. Como señala Cixous (2006: 45): *“Leo para vivir. Leí muy pronto: no comía, leía. Siempre "supe" sin saberlo, que me alimentaba de texto. Sin saberlo. O sin metáfora. Había poco sitio para la metáfora en mi existencia, un espacio muy restringido, que a menudo yo anulaba. Tengo dos hambres: una buena y una mala. O la misma sufrida de modo diferente. Tener hambre de libros era mi alegría y mi tormento. Libros, casi no tenía. No hay dinero, no hay libro. Roí en un año la biblioteca municipal. Yo mordisqueaba, y al mismo tiempo devoraba”*. La adquisición del deseo por la lectura es la primera de las victorias contra las certezas de la sociedad que expulsa. La segunda, será la lucha por la satisfacción de ese deseo, para eso tenemos un cuerpo que lucha. Para la primera batalla, en cambio, necesitamos espacios y compañeros de ruta.

La promotora pregunta: *“¿Saben porque se llaman cuentos tradicionales”*.

Todos, a voz en grito: *“Nooo...”*

La promotora cuenta, todas y todos escuchan el relato. Un niño se para, la tironea del saco, y por lo bajo le dice: *“Me puede dar un libro para mí”*.

Ella lo mira y le responde que cuando termine de leer le va a dar.

El niño insiste: *“¿Después me das?”*.

“Si, para todos hay”, le asegura ella.

Dice: *“Ah, bueno”*. Se queda tranquilo y se sienta.

La ansiedad por entrar en el juego de la lectura lo mueve, junto a la necesidad de no ser excluido en el reparto. Quienes generalmente no tienen la posibilidad de acceso a los bienes culturales, o bien ya no los reclaman cortando todo vínculo con ellos, o bien están dispuestos a dar pelea para conseguir aunque sea una muestra del banquete.

La promotora lee *Hansel y Gretel*. Los niños hacen silencio y escuchan. Dice Le Breton (2006: 36) que no existe palabra sin silencio. Uno al otro se requieren, el silencio sólo se registra como forma contra un fondo de sonido o de lenguaje que lo rodean “El silencio no es nunca el vacío, sino la respiración entre las palabras, el repliegue momentáneo que permite el fluir de los significados, el intercambio de miradas y emociones, el sopesar ya sea de las frases que se amontonan en los labios o el eco de su recepción, es el tacto que cede el uso de la palabra mediante una ligera inflexión de la voz, aprovechada de inmediato por el que espera el momento favorable”(Le Breton, 2006: 26).

Se ha puesto en voz la aventura de estas lectoras y estos lectores “de oreja yojo” (Bajour, 2010). Se mueven en su asiento al contar que el matrimonio decide abandonar a los niños. Vuelven a moverse cuando los hermanos se dan cuenta que los han abandonado y regresan siguiendo las piedras. Se agitan nuevamente cuando los hermanos llegan a la casita del bosque. Se inquietan y algunos hablan entre ellos cuando aparece la malvada bruja. Aplauden al terminar, liberando el temor. Observamos nuevamente la lectura encarnada en el cuerpo lector (Escribano, 2004), poseído por el texto donde el cuerpo es la posibilidad de acceso al relato. Las y los oyentes se encuentran en algún lugar de su espacio tiempo histórico con las sensaciones del texto y en el acontecimiento lector pueden poner nombre o dar cuenta de sensaciones construidas en su trayecto vital con otras voces y otros rostros pero apropiadas de sí como el relato. El relato afecta la dimensión corporal de lectoras y lectores en tanto les posibilita encontrarse en los rasgos de la ficción del cuento. En ese juego de la lectura se le posibilita observar, como en una narración, su propio devenir generando estrategias y afectos que potencien su subjetividad.

Promotora: *¿Qué les gustó del cuento?*

Una nena muy coquetona de 2º grado con muchos ademanes como si lo representara dice: *“Cuando se comieron la casa hecha de torta”*.

Y otra agrega: *“Cuando se comió el tejado”* con cara de importante por el uso de una palabra del libro.

Podrá no tener el libro, pero esa palabra ya es de ella, se la lleva para nombrar lo que quiera cuando quiera sin que se la puedan sustraer. No es solo una palabra que queda en su ser sino un modo de nombrar, una posibilidad nueva de mirar y una nueva posesión que la posiciona diferente ante el espejo de sí misma.

Pregunta la promotora: *Entonces, ¿qué no les gustó?”*.

Varios de primero con cara de susto: *“Cuando se quedaron solos en el bosque”*.

Una se tapa la cara como si no quisiera mirar, y otro hablando con el de al lado se encoge sobre sí demostrando su susto. Las letras quedaron inscriptas en los cuerpos descubriendo las aventuras vividas desde el asiento en la biblioteca en lo inmenso del bosque.

De pronto parece que la espera ha sido demasiada y los chicos se abalanzan sobre los libros.

Es difícil que se mantengan sentados. Además parados pueden recorrer la mesa y alcanzar los que tienen más lejos, ya que nadie se los va a acercar, porque cada cual busca su libro. Las prácticas lectoras son un hecho que acontece en el mundo exterior de quien lee, pero, como bien marca Larrosa (2003) generan una experiencia en el interior lector. He ahí el locus de la experiencia lectora. El eco de la práctica resuena en las palabras, representaciones, intenciones, sueños, en fin, en la subjetividad de los niños y en cada uno ese eco será diferente, único.

Un nene dice: *"yo quiero ese para mí"* y en eso se condensa la principal característica de las prácticas lectoras en cuanto experiencia interna que es la libertad, libertad para elegir que leer cuándo, cómo y de qué forma, cerrarse a lecturas no deseadas impuestas, agraviantes al ser del lector. Otra nena le responde: *"No, yo lo vi"*. Y el librito pasa a ser escenario de una lucha de poder lector hasta que irrumpe en escena un libro álbum que apoya la bibliotecaria en la mesa provocando que la querrela se desplace al nuevo texto.

Muchos toman los libros y no se detienen en su lectura, hojean y pasan rápidamente las páginas, a unas nenas que miran un libro álbum les cuesta detenerse en las imágenes y van acaparando libros debajo de su codo doblado sobre la mesa. Se les señala que los libros son para compartir y miran como si no comprendieran de qué se está hablando.

Se ve entusiasmo, los ojos se agrandan, las exclamaciones se sienten y podemos ver que niñas y niños son atravesados por la lectura, pero ¿esto sería posible si no se generara este espacio con libros?

Un niño: *"Se lo voy a mostrar a mi papá"*.

Otra niña: *"el mío tiene un dragón"*.

Todos opinan sobre sus libros y sobre los de sus compañeras y compañeros, unas niñas tienen medio cuerpo sobre la mesa para ver el de sus compañeros de enfrente. Las voces se confunden, no se alcanza a escuchar lo que dicen, es como un bullicio con palabras que se entrecruzan.

Es como una gran lectura colectiva, los libros son la herramienta para su conversación, todas y todos tienen algo para mostrarle a los demás. Tres niñas de segundo grado tienen un libro abierto y una de ellas se hace como que les lee, parada y con mucho aspaviento pero está inventando la historia. Esta imagen coincide con lo que plantea Gadamer (1996: 189) "qué cosa es leer y cómo tiene lugar la lectura, me parece una de las cuestiones más oscuras".

5. Historia e historietas.



Ha comenzado el Club de lectores con estudiantes de 5 y 6° grado de la escuela A.

El tiempo de lectura para algunos son muy pocos minutos. Enseguida comienzan a comentar con sus amigas y amigos. Estas lecturas plurales construyen otro texto del texto inscribiendo en ellos sentidos colectivos miradas conjuntas sobre la realidad, la diferencia del modo físico de leer genera en paralelo diferencias en la actividad intelectual y sensitiva de la lectura.

Un grupo de cinco varones seguidores de las historietas señalan como si vieran una escena pornográfica cada beso que aparece en las viñetas. Los niños agachándose tras de las mesas como para ocultar su turbación se ríen haciendo temblar sus hombros y ocultando sus rostros tras la revista. Los ojos se les hacen enormes en su perplejidad y miran apurados a la bibliotecaria aguardando una reacción de censura esperable en todas las docentes. Hay una pasión por la trasgresión que potencia el interés por la lectura y se vuelve resistencia activa en un espacio en que el poder adulto empuja hacia los límites establecidos en el cotidiano escolar como normalidad. Se olvida así lo que planteaba Adorno (1998) que la docencia es la lucha contra los estereotipos, la masificación y el lugar común. Las historietas parecieran ser más comentadas y representadas, con grandes gesticulaciones, que leídas. Existen algunas disputas sobre cuál es la mejor de las revistas que tiene cada uno. A veces se llega a juegos de manos y dos veces se les debe marcar que “puto” no es una expresión para comunicarse, y no dice que el otro sea bueno o malo por eso. Ellos miran como si el mensaje proviniera de otro mundo.

Es dable observar en estas interacciones, como en otras, que surgen en distintos espacios de la cotidianeidad escolar, que existen un conjunto de actos que pueden ser interpretados como parte del proceso de construcción de la masculinidad. Son actos que se identifican por la centralidad que adquiere el cuerpo en las relaciones entre varones, con agresiones físicas o juegos corporales o exhibición corporal, como en este caso (sacan pecho, muestran músculos inexistentes, hacen movimientos como de artes marciales o boxeo ante un supuesto enemigo) o formar parte de situaciones de indisciplina escolar: la tendencia a implicarse, rápidamente, y sin averiguar las razones que se debaten, en cualquier conflicto cercano y el hostigamiento verbal hacia otros niños con

expresiones peyorativas. Éstas están referidas a marcas entendidas como de no masculinidad: puto, cagón, nenita, flojo, mantequita, no se la banca. Como señala Barthes (1990: 128) “aunque sea en la más profunda intimidad del sujeto, la lengua se pone al servicio del poder”. Las historietas proveen personajes que corresponden con los estereotipos de masculinidad vigentes por lo que sirven como modelos identificatorios. Uno de los primeros comentarios que realizan en cada encuentro con las historietas es - “yo soy este” para luego acercar sus propias características a las del personaje. Esto se apoya en la premisa de que la expresión individual se manifiesta a través del idioma en general, y que aprendemos a clasificar las sensaciones y a entender el sentido de las cosas dentro del marco que ofrece la cultura (Darnton, 1994: 13).

Esta inmersión en el juego de la lectura es posibilitada ampliamente por el género de la historieta. Este se encuentra conectado con algo de la cotidianidad de estas chicas y chicos: la televisión. De este modo, la historieta constituye una literatura cercana a su espacio social, accesible y no negativizada como el resto de la literatura, para chicos pobres urbanos. La escuela, constituida para una sociedad pensada como homogénea, no se ha hecho permeable a otros sentidos de ser y hacer. Pero lo otro, lo no mirado, siempre existió, aunque a veces entró y a veces no a la escuela. Hoy están indudablemente adentro, con sentidos subestimados por la razón pedagógica. Formas diversas de afectarse, de reír, de comunicarse, de jugar, de interactuar con otros y de construir sentidos que aparecen excluidos de la cultura oficial, se ven recuperadas en géneros como, la televisión y la historieta, que son asequibles a los mismos sectores que se identifican con ellos (Ford, 1995).

Aunque son la mayoría los del clan de las historietas, otros leen individualmente y concentrados, sin parar, como Camilo que siempre intenta leer algo durante el encuentro y llevarse otra cosa. Sergio, quien en un encuentro anterior se portó muy indisciplinado, hoy se sentó al lado de la promotora y le dio un beso, tal vez para justificar ante sus compañeros portarse bien y poder leer. Julián un niño agresivo en el aula con sus compañeras, compañeros y con la maestra, eligió *Maitena* para llevarse y estuvo leyendo todo el tiempo otros textos buscando uno que le gustara, pidiendo para la próxima un libro de animales del mar.

En una punta de un banco se encuentra el grupo más calladito, son de 5° grado y funcionan en bloque aunque leen distintas cosas. Se agrupan Sergio y Claudio junto a Milagros, la chica paraguaya que está sentada al lado de Maida. Las chicas que andan siempre juntas piden permiso para ir a leer a los bancos que están enfrente junto a la pared. Carlos se lleva *Drácula* también para allí pero se estira en el piso, prefiriendo estar solo. Quedan leyendo sin moverse de su lugar, aun cuando se da por terminado el encuentro. Todas y todos leen en silencio.

Las características materiales en que está impreso el relato son un elemento importante para establecer el tipo de relación que se genera con este. Esto ha ocurrido a lo largo de la historia de

la lectura, en paralelo a las modificaciones sufridas en los portadores (tablas gravadas, rollos, códices, impresos, hipertextos), como bien dan cuenta de ello Chartier (1997) y Darnton (1994) entre otros. Según Bajtin (citado por Littau, 2008: 42), la novela, el género más moderno, funda un vínculo más íntimo entre lector texto y autoriza el papel del lector como intérprete.

Sergio regresa después de terminado el taller, cuando sus compañeros ya se han ido, a darle un beso a la promotora. Al darse vuelta se observa la trenza que le llega casi a la cintura.

Hay un uso extendido del espacio de forma no usual en la escuela, tan inusual como el comportamiento calmo que presentó el grupo.

6. Dourmec sigue liberando subjetividades.

*Allí, un nacimiento en la lengua,
Por entrelazamiento de nombres e identidades que se enrollan sobre sí mismos:
Círculo nostálgico de lo único. (...) Creo profundamente que es ese relato,
La lengua misma estaba celosa.
Abdelkebir Khatibi .*

El encuentro con 6° grado comenzó con la lectura de *Un pueblo que no quería ser gris*²⁰ como se molestaban entre ellos en voz baja, se les repartió una hoja del cuento cada uno o dos o tres juntos, lo que provocó algunos cambios de asiento eligiendo a quien sería compañera o compañero de lectura. Luego en orden fueron leyendo el cuento. Leían bastante bien, pero con mucha vergüenza por lo que su voz salía muy bajita. En algún caso la promotora se les sentó al lado y hacía las partes del diálogo, para que no se perdiera la narración.

Todos sabían leer, menos uno que no dijo nada aunque la vez anterior se lo había dicho a la promotora para que ésta le leyera por lo que se lo ubicó en dupla con otro niño. Este niño termina a fin de año su primaria y no ha sido alfabetizado, aunque manifiesta que le gustan los cuentos. Cuando se le preguntó a la bibliotecaria si lo habían hablado con su maestra dijo: “*Y que va a hacer no lo puede hacer repetir ahora y él no va a cambiar. Es tremendo esto*”. Parecería que lo tremendo recae sobre los hombros del niño, no sobre las agentes sociales (maestras) responsables de garantizar al niño el derecho a leer, marca de la ciudadanía que posibilita el acceso a la autonomía.

Una niña no quiso leer y cuando la bibliotecaria le preguntó por qué dijo: “*porque no me gusta leer vine para no estar en clase*”. Ante esto, la envió con su maestra, y para la niña pareció un alivio pues no se quejó y salió de buen humor rápido para el aula.

Al terminar de leer el cuento se les pregunta a qué les hacía acordar el relato o si querían comentar algo:

“*Me acordé de mi bandera.*” señala Maida.

²⁰ Dourmec Beatriz. (1975). *Un pueblo que no quería ser gris*. Buenos Aires: Editorial Rompan Filas. Esta editorial fue incendiada por la triple A y la autora con su esposo se exiliaron en Francia.

“¿De la bandera?”, repreguntó la promotora pues se hablaba de los colores blanco, azul y rojo.

“Si, dijo ella, porque yo soy de Paraguay”.

“Y yo también”, dijo Milagros orgullosa.

“La bandera nuestra, dijo Maida, es blanca, azul y roja en el medio no tiene el sol tiene un círculo que dice República del Paraguay con dos ramas que rodean una estrella”.

Tres más tenían padres paraguayos y sentí que les gustó compartir ese ser común, ese enganche inesperado desde el cuento, tal vez pudieron pasar del gris de chicos pobres al colorido de su origen y su lengua pues Maida dijo algunas palabras en guaraní y otro niño contestó. Algunos le preguntaron que dijo y ella contestó –*“que es linda mi bandera”* y todos le preguntaban palabras. Maida, sus compañeras y compañeros habían sido protagonistas del encuentro y sus rostros mostraban felicidad.

Martín Barbero (1994) señala que lo que aglutina y enlaza a los sujetos es del tenor de los repertorios estéticos, de las vivencias cotidianas que se asientan en complicidades emocionales. La escuela que usa el lenguaje del orden y la certeza y la supremacía tiene en su mirada una lógica binaria para entender el mundo. De este modo da primacía a la razón sobre la experiencia y la emoción, como la verbalización sobre la gestualidad y la ciencia sobre la literatura, y el sentido común.

Acá el lenguaje mostraba su importancia, a través de él, ellas se representaban con su historia. Se podía observar, claramente, como en el acto de lectura se trenzan las palabras del autor con las significaciones subjetivas de cada lectora o lector. Las resonancias del texto se manifestaron en la conversación literaria estableciendo el resultado de la lectura en la interpretación singular de esa experiencia.

Los colores habían dado paso al rescate de voces excluidas en la cultura escolar dominante, el poder señalarse como parte de una comunidad de origen plantaba la lucha por un espacio en la comunidad discursiva. Lo no dicho salía a la luz junto a los colores y aunaba redes con quienes sentían la misma identificación, pensé en la autora exiliada (Beatriz Doumerc) y en este cuento destruido por la dictadura que en este pequeño encuentro en esta escuela seguía liberando subjetividades.

La lengua de origen estaba atrapada, en su interior, por la lengua escolar colonizadora pero el cuento le dio a ella un lugar, un espacio donde pintar sus colores, le permitió hallar sus palabras, su modo de decir.

Como bien señala Derrida (1997: 57) *“toda cultura es originalmente colonia. Toda cultura se instituye por la imposición unilateral de alguna “política” de la lengua. La dominación, es sabida, comienza por el poder de nombrar, de imponer, de legitimar los apelativos. Esta intimación soberana puede ser abierta, legal o bien solapada, disimulada tras coartadas del humanismo universal, y a veces de la hospitalidad más generosa”*, pero añade, confesando su trato de argelino con el idioma francés,

que a esas palabras había que hacerlas propias, domesticarlas, que se dieran de otra forma, para sí y en sí (op.cit.: 68).

Es en la nominación de la experiencia literaria donde comienza el análisis crítico de un discurso que hasta antes del acto de lectura le era ajeno al lector y luego es parte de su bagaje de lectura del mundo. Como señala Giroux (1998: 150) el lenguaje es “una práctica humana socialmente organizada y culturalmente producida, el lenguaje jamás actúa en sí mismo, sino sólo en conjunción con los lectores, con su ubicación social, con sus historias, y con sus necesidades y deseos subjetivos. Sólo cuando podemos elegir nuestras experiencias —dar voz a nuestro propio mundo y autoafirmarnos con todo el corazón y propósito como agentes sociales activos— podremos empezar a transformar el significado de estas experiencias para un examen crítico de los supuestos en los cuales son construidas esas experiencias”. Cuando la lengua que nos habla en el interior se encuentra marginada, poco a poco se la condena hacia el olvido. Con ello, también, la carga de memoria, de creencias, de saberes, que a ella permanecen engarzados, va quedando oculta detrás de los miedos y vergüenzas cotidianos. Pero el sujeto habla a través de la lengua y la lengua lo habla, fuera de ella no es el mismo. Es el instrumento humano para amar, odiar, orar, sufrir y alegrarse con otras y otros, en un colectivo que implique estar fuera de la inconmensurable soledad humana.

Cixous (2006: 56) marcando su pertenencia a una lengua colonizada dice: “Hasta tal punto soy ya la inscripción de una distancia, que una distancia más es imposible. Me dan esta lección: tú, la extranjera, insértate. Toma la nacionalidad del país que te tolere. Pórtate bien, entra en vereda, en lo común, en lo que imperceptible, en lo doméstico” Pero un día la misma palabra que domina libera, en esa contradicción intrínseca de la lengua como producto de la imaginación radical que nos vuelve humanos. Son las palabras aún las de la colonia las que dan la oportunidad de crear el propio sendero y reconocer los atajos que devuelven la biografía.

7. “No se ve lo que dijo”.

*¿Para qué quiero un libro?
El viento hojea los árboles y sé lo que allí son palabras y las repito a veces en voz baja.
Y la muerte, que arranca ojos como si fueran flores, no encuentra ya los míos.
Rainer Maria Rilke.*

El club de lectores tuvo lugar en el aula de 1° grado de la escuela A donde se les preguntó si querían escuchar primero un cuento y después mirar los libros. Después del sí a coro, medio gritando se comenzó con la narración de *Igor el pájaro que no sabía cantar*. Se leía una página y se mostraba el dibujo. Al verlo opinaban sobre lo que veían. Algunos comentaban sobre por qué no hacía algo distinto:

Leo: “¿Para qué canta si canta mal?”.

Juliana: “¿Por qué deja que se le rían?”.

Las manifestaciones infantiles señalan un posicionamiento en la historia. Los niños entraron en la ficción y juegan en ella viviendo una experiencia personal que los hace tomar partido ante las acciones de los protagonistas. En la escucha se conjugan deseos y visiones nutridos por la fantasía de la narración. Las vicisitudes del relato sugieren situaciones que movilizan sentimientos relacionados a su propia subjetividad. A través de la palabra el relator recorta una porción del mundo de cada oyente-lectora o lector que le es propia y que para cada una o uno es su mundo. Cuanto más inmerso se encuentran en la experiencia lectora más se alejan de los condicionamientos escolares configurando su palabra, dibujando su mundo, de acatamiento a los valores establecidos en su espacio en el primer caso o de rebelión ante un avasallamiento de la autonomía en el segundo.

En un segundo momento aparecen los saberes casi gritados por una niña:

“Los pájaros no cantan pían”.

El saber instalado en la maestra o en los adultos ha si arrebatado desde el espacio democrático de la experiencia lectora y puesto en juego en el espacio colectivo para su circulación. Lo mismo que la apreciación de Ailín que contrapone el texto a la imagen del cuento: *“Ahí no parece tan triste”.*

Julietta insiste por su autonomía en solidaridad con Igor: *“yo no me voy nada, si quiero cantar canto”.*

Casi sobre el final, Tiziano define, en su mensaje a la promotora, lo que para él es leer: *“Póngalo más de costado porque si no no se ve lo que dijo”.* El leer para él, sin el mecanismo de descifrado alfabético, es la posibilidad de acceder a la historia mirando las palabras que recorren el sitio en que transcurre la experiencia lectora. Si el leer son palabras que nos dibujan el cuerpo instalando un sentido del estar, la palabra dicha pueden ser imágenes que nos relatan no solo los caminos recorridos por Igor sino los posibles caminos del lector que mira las palabras narradas.

En algunos momentos intervenía la bibliotecaria ya que la voz iba in crescendo. Cuando terminó el cuento, uno dijo como conclusión *“al final hizo lo que quiso”.*

“Y, dijo otro, pero ahora estaba con ese pájaro que era regrande”.

La fuerza física es para estos niños un valor mucho más que la razón. Esto lo aprenden en su relación con los jóvenes del secundario, con quienes comparten el edificio escolar, y con las maestras, y pares, cuanto más grande más respeto, más posibilidad de instalar sus palabras y sus deseos.

El juego imagen / palabra es muy fuerte en estos niños. Algunos, que no leen aun alfabéticamente, leen las imágenes, las recorren y las dicen en voz alta, a veces bien, a veces de forma inventada asociando con el dibujo que acompañan. Ellos necesitan ver que la imagen corrobore la

narración, tal vez esta pueda equivocarse y su mirada les dará la certeza. El sujeto se constituye como tal por medio de la intersubjetividad, en forma directa con el otro, o en el encuentro con su palabra hecha texto, o con su trazo hecho imagen.

Luego se repartieron los libros, uno para cada niña y niño. Sobre cada mesa se colocó, además, un pilón para leer u hojear. Los dos niños de la punta se sentaron en el piso apoyados en el escritorio para mirar juntos sus libros. Todas y todos se superponen hablando entre ellos y en conjunto o algunos en voz alta pero con ellos mismos.

Entre los de 2° grado la lectura se realiza en su mayoría en subgrupos que hablan sobre sus libros medio leyendo y medio inventando.

Los de 1° grado rápidamente hojean los textos y los cambian. Muchos tienen dificultades con la lectura alfabética por lo que rehacen la narración desde las imágenes, imaginan relatos individual o colectivamente e intentan hallar la imagen en las palabras menos indescifrables. Aun los que no entienden ninguna letra leen el libro a su propio ritmo.

8. Comentarios y posibilidad.

*Para ver la puerta abierta
has de pensar que la puerta puede abrirse.
Jorge Reichmann.*

Ante la pregunta de la promotora: “¿Qué les parecieron los libros que se llevaron? ¿Los recomendarían?” todos se miran entre ellos, efectuando risitas con algunos codazos.

Se escucha “hablá vos Axel” a un niño flaco y que pone cara de superado y de no hablo porque no quiero.

¿Y, no los leyeron? Pregunta la promotora.

Milagros, levanta la mano resuelta, y dice “yo sí, había llevado La casa del Árbol pero no los recomendaría son feos, no eran para mí, son para chicos más chicos”.

La interrumpe entonces Laura, que había llevado *Poemas para reír y sonreír* de Elsa Bornemann, manifestando: “solo me gustó la poesía de la página 24 y se las voy a leer”.

Dos niños a su lado se mofaban, pero ella los miró furibunda diciéndoles: “Si no les gusta se van y sino, le digo después a la maestra, ¿para qué vienen?”. Y con un codazo al aire comenzó a leer su poesía.

A su lado estaban dos niños, quienes al igual que los tres que seguían en la ronda se ocultaban uno detrás del otro, se reían y uno más sincero dijo “lo leí sí, pero no sé qué hay que decir”, ante esto se le aclaró que en este espacio no es obligatorio decir nada. La idea es leer juntos, compartir lo que a cada uno le parece y elegir que leer y que no. Pareciera que él se refería a que no

conocía realmente las reglas no dichas de este nuevo espacio escolar, cuál era la disciplina establecida, hasta dónde se extendía la libertad condicionada del decir. El niño inmerso en la dinámica social concibe que, como nos dice Foucault (1992: 5), “en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros. (...) Se sabe que no se tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin, no puede hablar de cualquier cosa. Tabú del objeto, ritual de la circunstancia, derecho exclusivo o privilegiado del sujeto que habla: he ahí el juego de tres tipos de prohibiciones que se cruzan, se refuerzan o se compensan, formando una compleja malla que no cesa de modificarse”. Y en este caso estamos hablando del decir de sí, del placer o no que produce un texto en la subjetividad del lector y de su autonomía frente al mismo de elegirlo o no, de leerlo o no, de juzgarlo.

En la cotidianidad escolar el objetivo de la lectura es comentar para ser evaluados, como repetidores, no se tiene en cuenta qué les dijo a ellos personalmente el texto, qué fisuras causó en su interior, qué les resonó y desde ahí qué pensaron, cómo se pensaron. La escuela no les ofrece, en general, instrumentos que le posibiliten penetrar en el texto y ser penetrado por él (Petit, 1999: 118).

El placer y el poder se combinan en la lectura. “Si uno se sitúa en otra escala, si se plantea la cuestión de saber cuál ha sido y cuál es constantemente, a través de nuestros discursos, esa voluntad de verdad que ha atravesado tantos siglos de nuestra historia, o cuál es en su forma general el tipo de separación que rige nuestra voluntad de saber, es entonces, quizás, cuando se ve dibujarse algo así como un sistema de exclusión (sistema histórico, modificable, institucionalmente coactivo)” (Foucault, 1992:8). El “*lo leí sí, pero no sé qué hay que decir*” adquiere entonces todo el peso del temor a unas reglas cambiantes que no le permiten discernir si su verdad es verdad ante las reglamentaciones institucionales vigentes para ese espacio y del cual podría ser excluido por introducirse en lo prohibido.

Matías, que no había venido la vez anterior, dijo “*yo no me llevé nada pero cualquier libro me gusta*”. Se podría inferir que Matías no encuentra demasiado sentido a la conversación literaria, para él leer es una forma de pasar el tiempo y las lecturas son un entretenimiento, no una búsqueda, o que en un espacio sin demasiadas ocasiones para la elección la oportunidad de la lectura, cualquier lectura es siempre bienvenida en razón de ser habitualmente restringida.

Cintia sentada al lado plantea que “*Yo llevé Un crimen secundario de Birmajer porque me gustan los policiales, me atrapan y este me interesó*”.

Gabriela dijo: “*yo había elegido El sol es un techo altísimo pero no me gustó*”. Cuando le preguntaron ¿por qué? subió los hombros y frunció los labios. Es difícil para el grupo fundamentar sus

opiniones y al mismo tiempo sostenerlas si sus compañeras o compañeros más compinches no lo avalan o se mueven como inquisidores en interminables por qué.

Luego pasamos a poner los textos en el centro de la rueda para que puedan elegir los que les gusten y ellos comienzan a hojear y van tomando los que prefieren para llevarse. Parecieran estar movidos por el interés lector, en grupitos de dos o tres discuten y opinan tratando de hacer primar su opinión sobre los demás.

Uno de los niños que solo mira la tapa de los distintos libros me dice *“Esto es caro, no seño?”*. Son libros álbum de tapa dura. A estos difícilmente tenga acceso en su espacio social, solo pueden conocerlos a través de la biblioteca escolar y en este caso de tapa blanda. Aunque los libros le llaman la atención por su estética, y son de textos cortos, su discurso se está refiriendo al valor económico de los mismos. Al valor de mercado, que los coloca por lo tanto muy alejado de su espacio cotidiano, y al aferrarlo no solo aferra la placidez del cuento si no ese costoso objeto de un mundo que no es el propio. En el mismo sentido Juan, otro niño, al decirle que todos los niños pueden leer y que él también puede hacerlo, dice: *“Y sí, pero lo que pasa que lo mío también es otra cosa”*. Se suma a la imposibilidad material de acceso al libro nuevo y de diseño, la imposibilidad simbólica que señala otros gustos, otros elementos, otros ámbitos para estos niños.

9. “No tiene destos pa’ regalar?”.

*Es una gran suerte
no saber del todo
en qué mundo se vive.
Wisława Szymborska.*

Era un encuentro con 2° y 3° grado de la escuela C al que asistió también una niña de 1° grado, hermanita de uno de los niños. Colocaron los libros en el centro de los bancos y los niños se acercaron. En este caso la mayoría se sentó en el piso, o en los bancos, fuera del círculo muchos en grupos de dos o tres niños para ver juntos los libros, o pelearse un poco cuando el otro imponía la lectura. Uno de los niños que estaba interesado en la lectura cambia el libro por tercera vez. Al instante una nena y un nene, comienzan a agredirse, él agarra el libro de ella y lo revolea contra el suelo. Mientras uno de los nenes que no tenía libros, y parecían no interesarle, jugaba con su tarjeta SUBE.

Era evidente que cada cual tenía su propia rutina, como “la cuota de ritmo que nos ayuda a vivir” diría Cortázar (1951: 20) con intereses diversos y acciones en correspondencia. Pudiendo observarse la singular relación que establecen con los libros, intentando desarrollar y concretar sus gustos, buscando quien les aloje sus necesidades, pero por otro aparecen rutinas como maneras mecánicas de estar, como mera permanencia sin proyecto, que aporte a apropiarse de herramientas subjetivantes.

La escuela no traza un devenir distinto a sus espacios de origen. Es así que se cruzan en el estar del salón una diversidad de significados, pues cada cual construía el propio, con una determinada estrategia para su dominio, mientras algunos a la deriva son movidos por la falta de sentido. Como señala Rockwell (2006: 8) niñas y niños transitan las aulas de formas muy diversas, según la posición, los grados y las relaciones. De este modo el tiempo y el lugar es subjetivo pues pibas y pibes los organizan, según los senderos que los hacen ser y estar, de diverso modo en el mismo espacio tiempo.

Un niño ha quedado prendado de *Los tres osos*²¹. Este libro cuenta una nueva historia recreada desde la imagen, contemporaneizando la historia original de *Ricitos de oro*. Es un claro ejemplo de un soporte de lectura del siglo XX compuestos por discursos paralelos en escritura e imagen. En este caso, no es solo un objeto literario, sino un elemento estético con ilustraciones y diseño gráfico, pero que no solo acompaña al texto como los libros ilustrados, sino que, introduce un discurso que articula con el texto y lo interroga. El ilustrador, que en este caso coincide con el adaptador de la historia, plantea su voz complejizando el encuentro lector que podrá inclinarse en favor de cualquiera de los personajes.

Este lector aparece en el sentido de Merleau Ponty (1957) encarnado al texto o sea internado en el mundo del libro, absorto en el acontecimiento de la lectura. Todo su cuerpo se insertó en la obra, los gritos y movimientos de los otros, aún el sacudón de un compañero que intenta que participe en su historia de lectura no lo hace salir de ese encuentro. El lector atrapa el libro, alejándolo de los otros, en un acto de “solo para mí”, y es atrapado por el cuerpo de la narración desde su sensibilidad y su corporalidad, además de su pensamiento. De modo que, en el encuentro de lectura, dos cuerpos se entrecruzan, el del libro y el del lector. El cuerpo es condición de la práctica lectora, mediador entre lo interno y lo externo. Es soporte de la externidad que se talla en la interioridad del ser. El cuento se termina y él abrazándolo sobre su pecho me dice “¿no tiene destos pa’ regalar?” en un intento por conservar en sí el acontecimiento producido. Aparece claro, el presupuesto que plantea Littau (2009: 53) sobre que el modo de producción de un objeto tiene consecuencias sobre el modo de consumo. La materialidad del objeto libro influye claramente en el consumo de los receptores, lo que establece, asimismo, que influye en la construcción del receptor como lector. Hay una clara diferencia entre los libros que manipulan en el Club de lectores, libros álbum, historietas y clásicos nuevos, a los ajados libros que manejan en el aula y a los inexistentes, en unos casos, o escasos en otros, del entorno familiar.

²¹ Browne, Anthony. (2010). *Los tres osos*. México: Fondo de Cultura Económica.

10. La princesa que escogía.

*Lo vi a Sansón
comprando un calzón
triste, con donaire
y su culo al aire.*
Luis Pescetti.

Había tres chicos que mostraban interés en la lectura, se concentraban en el cuento y no se dispersaban, olvidados del resto. De a poco se conformaron otros subgrupos, cada uno con un libro que mostraba a los demás las palabras encontradas que para ellos fueron graciosas. Por allí escucho a uno de los niños señalándole una palabra a sus compañeros y compañeras, esa palabra causó mucha gracia en ellos ya que eso expresaban con sus risas. Era el título lo que había puesto a los chicos en un momento de exaltación y risas, “La princesa que escogía”²². La última palabra los hacía mirarse con miradas cómplices y risas. Al preguntar qué era lo que les hacía reír, muecas de risa y vergüenza se les cruzaban por la cara y unos se ponían en pose, como que ya somos grandes y sabemos que quiere decir. En su escasa lectura, ellos pudieron, sin embargo, generar un encuentro lector apropiándose de la palabra, que les es tan esquivada, para brindarle un significado y un sentido diferente totalmente al que el texto intentaba comunicar. Generaron en ese instante la posibilidad de ser creadores de un discurso nuevo, no en oposición al original sino en palabras de Boardman (Citado por Littau, 2008: 198) un subtexto rebelde que además les permitió vivenciar desde el cuerpo una acción diferente, la risa, que el texto original no habilitaba. Por un lado, los niños son “raptados” por las palabras y, por otro, el rapto lo produce una de aquellas palabras que suelen estar “vedadas” o censuradas en esos contextos. Son esas palabras, con sus dobles sentidos, las que generan situaciones de complicidad lectora y que muchas veces, por el tabú de las docentes, se convierten en situaciones a sancionar.

Como señala Rockwell (2006: 12) “los niños toman para sí lo que quieren, lo que les interesa o conviene, lo mezclan con lo que ellos traen de por sí y lo transforman para poder comprenderlo”.

11. Lunes en la Biblioteca Popular.

*“Nada contribuye tanto a la majestuosidad
como una emoción genuina en el lugar adecuado”.*
Longinus (s. I).

Entra una joven de unos treinta años. Es socia de la biblioteca desde que se casó, muy lectora, vivía a seis cuadras de la biblioteca, y traía a sus hijas a la bebeteca desde pequeñas. Se han mudado enfrente de la biblioteca por lo que ella viene todos los días con ellas y un niño pequeño. Sus hijas se quedan en solas la biblioteca.

²²Machado, Ana María. (2010). *La princesa que escogía*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Micaela de siete y Morena de ocho años saludan y se encaminan directamente a la bebeteca. “*Vamos a ver los libros*”, dicen. Su hermanito, Renzo de dos años, queda a mitad de camino con la cara desolada, no comunica lo que siente por medio de las palabras pero claramente se entiende lo que el rostro comunica. “Existe una comunicación para verbal, dada por gestos, intensidades y tonos de la voz, actitudes corporales, dirección de la mirada, postura, tonicidad muscular, etc. Una comunicación corporal que tiene una importancia fundamental en nuestros vínculos personales y sociales, y está también condicionada cultural e históricamente” (Trosman, 2013: 23).

A pesar de ser la primera vez que me ve, le digo si no quiere que lo acompañe a ver los libros y con su manita se toma de mi índice.

En la bebeteca las chicas están hojeando libros en las estanterías.

Al verme dicen: *¿Podemos llevar esto para allá?* Señalando las alfombras que al limpiar han quedado en la entrada de la sala en una pila con el puf. Se las alcanzo y le coloco un puf y una alfombrita a Renzo que bucea entre los estantes sin agarrar nada.

Las nenas eligen un libro y se tiran en las alfombras con la cabeza apoyada sobre el puf. Morena elige su primer libro, lo hojea y luego la invita a su hermana a leerlo las dos juntas. Micaela guarda en la cajita el libro que terminó de leer y se ubica junto a su hermana. Se tiran las dos de panza sobre el puf verde a leerlo.

“*Está rebueno.*” dice Micaela.

En lo íntimo se produce la experiencia de la pasión como respuesta afectiva a esa lectura moviendo a las lectoras internamente. Aunque, el considerar que la lectura afecta, no implica que esta produzca efectos en la conducta como elemento de persuasión hacia determinadas acciones. La afección se refiere a los sentimientos y a las reacciones físicas (miedo, dulzura, llanto) lo otro “tiene que ver con la persuasión y la acción social: lo uno es un impulso hacia adentro, lo otro, un impulso hacia afuera. Lo primero se despliega en el ámbito de las sensaciones privadas, lo segundo se manifiesta en acciones públicas”(Littau, 2008: 144).

Renzo va hacia el libro de las princesas que tiene brillos. Por su estatura solo puede acceder a los dos primeros estantes de las bibliotecas donde están los libros para bebés y los juguetes. Trae el librito y como le indica su hermana se sienta en un puf y lo mira con cara seria, cuando lo termina de mirar se ríe. Se para, apoyándose en una mano y vuelve hacia la misma estantería. Saca el otro librito con brillos vuelve asentarse en el puf y lo mira. En ningún momento los libros son tironeados o tirados él sabe para qué son los libros y cómo se usan. Luego se para, deja el libro en el estante y se trae un juguete de formas, un camión, una valijita y una jirafa de cuerda que ya no anda, pone todo a su alrededor. Se sienta mira todo lo que puso y regresa al estante por otro libro, pareciera que se ha

traído público para sus lecturas. Regresa a sentarse y mira su libro. Está claro que en ese espacio él puede elegir, tocar, agarrar, volver a elegir que es un espacio propio compartido con otros. De pronto descubre que su hermana tiene otro librito con brillos en la mano, deja el que estaba mirando y extiende su mano hacia su hermana. Mira ese, cuando lo está terminando su hermana le muestra otro y él se para a buscarlo. Se entretiene hasta que ve el libro de los ojos saltones que tomó su hermana y quiere jugar con él.

Micaela se lo da pero le dice *“Pero tenés que ordenar los que terminaste, Renzo, estás en la biblioteca”*. Él se para y los pone en un estante. Tiene solo dos años, pero ya internalizó las reglas de un espacio público que le permite una accesibilidad natural en su cotidiano.

Mete sus pequeños dedos en los ojos de la tapa y se ríe y se los muestra luego a cada una de sus hermanas. Los ojos se le llenan de risa. Comparten el espacio con tranquilidad colaborando entre sí. El encuentro de lectura es una empresa compleja y plural que solicita elementos objetivos como los libros, una espacialidad y la alfabetización del lector para su preservación, pero, fundamentalmente, le son imprescindibles condiciones subjetivas como: la configuración del placer en el lector, el saberse poseedor del derecho a ese placer, el sentirse reconocido en esa actividad y una relación de respeto entre lectora o lector infantil y adulta o adulto facilitador.

Entra Elida, la mamá y le dice: *“¿Vamos Renzo?, ¿me acompañas?”*

“No”, contesta Renzo.

“Vamos Renzo, acompañame y después venimos a buscar a las chicas”, dice su mamá.

“Noooo”, grita Renzo con todas sus fuerzas.

Morena le alcanza un libro –*“Mirá que lindo libro, mamá te lo puede leer”*.

Renzo se va con el libro con su mamá.

Han juntado dos puf y se tiran de panza sobre ellos con el libro entre ambas. Leen y comentan en voz muy baja. Están disfrutando. Como diría Trosman (2013: 41), su cuerpo se ha plantado como una superficie que proclama autonomía, como propio y singular constituido en un Estado Soberano, para ser y hacer, que admite lo diverso de la subjetividad, y la potencialidad corporal.

A la hora viene la mamá y pregunta si se quieren ir.

“No mamá -dicen-, encontramos unos buenísimos”.

“Me las alcanzás cuando te vas Andrea”, pregunta Élida.

“Si, no te preocupes, no molestan -dice la bibliotecaria-, siempre se portan bien”.

La referencia no es si las niñas disfrutan la lectura, no es si están ejerciendo su derecho a leer, sino sobre si molestan o no, si cumplen la norma o lo esperado. La referencia de los adultos hacia

los niños siempre se encuentra referida a si estos cumplen con lo esperado o lo debido, cuando debieran referenciarse a cuanto hacemos los adultos para que ellos accedan a sus derechos.

Desde la entrada se escucha una voz de adulto retando a un niño que se trepa a la reja de entrada:

“Si no te bajas, Andrea no te va a prestar más libros”.

El niño desde ahí llama a la bibliotecaria, se baja entra corriendo y pregunta:

“¿En serio Andrea?”.

“No -dice ella-, pero te puedes caer de ahí”.

Sube los hombros: *“Voy a buscar uno”*, dice, y entra a la bebeteca.

Se sienta en la mesita en el lugar opuesto a las chicas con una pila de libros mirando uno de dinosaurios. Y en la otra punta, de espaldas a él, tiradas todo a lo largo sobre los puf, seguían charlando quedamente y entre risas las dos chicas, mientras leían *Había una vez. ¿Y después?*²³

12. El niño que mira la niña de rojo.

“Si tuviera hambre y estuviera desvalido en la calle no pediría un pan; sino que pediría medio pan y un libro”.
Federico García Lorca.

Era una tarde tibia de noviembre, el bar estaba con pocas mesas ocupadas. Sobre la mesa tenía apoyado *“La niña de rojo”*²⁴ mientras tomaba un té, cuando un niño morocho, morrudo entra con un manojo de rosas rojas a vender entre las mesas.

Cuando mi compañero, Carlos, le dice que no le quería comprar una rosa él manifiesta:

“Yo necesito juntar plata para comprarme las cosas para ir el año que viene a la escuela .Porque ya tengo 8, yo, y para el año que viene necesito más cosas”.

“¿De dónde sos?”, le pregunto.

“De Los Hornos -dice-, como 116 y 64”.

“Pero eso no puede ser- dice Carlos-, esa dirección no es de Los Hornos”.

“No sé bien -dice él-, pero yo sé ir”.

En eso ve el libro y se pasa a mi lado. Se acomoda como para que se lo cuente, pero dice: *“voy a leerlo”.*

Sus ojos no paran en las letras, pero sí en las múltiples figuras. Las flores quedan sobre la mesa y solo tiene manos y ojos para el libro.

Entre las figuras descubre a Papá Noel y me lo señala con alegría las veces que lo encuentra.

“¿Qué le pediste?”, pregunto.

²³Shua Ana María y otras (2012). *Había una vez y después*. Buenos Aires: Editorial Quipu.

²⁴Frisco, Aaron e Innocenti, Roberto. (2013). *La niña de rojo*. Andalucía: Editorial Kalandraka.

“Una bicicleta”, dice, y los ojos se le hacen grandes como si ya la viera.

Cómo hace un niño de 8 años que habita la calle para alegrarse cuando ve la figura de Papá Noel y pedirle una bicicleta que no va a llegar. Tal vez la necesidad de no caer le haga permanecer aferrado a la magia de lo imposible.

Cuando llega a la escena en que a la caperucita urbana la abordan unos muchachones me dice: *“la van a agarrar a la chica ahora”*.

“No te preocupes -le digo-, la van a salvar”.

Pero él, antes de ver cómo sigue, me dice: *“no la puede salvar nadie”*. Su aseveración contundente plantea un saber que es fruto de su experiencia de ocho años recorriendo las calles.

Cuando le muestro a quien la rescata me mira y dice: *¡la zafó!* con una muestra de increíble alegría, con una capacidad de asombrarse en un mundo donde la desazón y la incertidumbre parece ser-lo cotidiano.

En la última página queda un minuto mirando la hoja final y vuelve a repasar rápidamente desde el comienzo la historia.

Otra vez se acaba el relato y vuelve a empezar.

Cuatro veces el revive la historia, para ver a Papá Noel y lo vuelve a señalar en cada oportunidad.

Le pregunto: *“¿Te gustan los libros?”*.

“Sí”, contesta.

Entonces, desde una retórica republicana, que no basta, digo:

“Podés ir a las bibliotecas que encuentres a mirar libros, son gratis te podés sentar a mirar los libros que quieras”.

Con el gesto primero con que se acercó a la mesa dijo:

“En mi barrio no hay bibliotecas”.

Tomó sus flores, la plata que le dio Carlos y se volvió a decirme *“gracias”* mientras sus ojos grandes intentan abarcar el mundo.

El barrio del que habló me sonó como un espacio a donde él pertenece, pero también como una zona inmaterial donde él está sin que nada le sea propio. Un territorio en la vida de un chico que recorre sin problemas el centro de La Plata solo, sin poder decir su dirección y donde los derechos culturales no han penetrado.

No sabía leer pero durante el tiempo que se encontró con el libro pudo alejarse de su cuasiadulterez y regresar a su infancia.

Capítulo 5. Trayectos lectores infantiles.



*La necesidad de relatos de un niño
es tan fundamenta
como su necesidad de comida
y se manifiesta del mismo modo que el hambre.*
Paul Auster.

5.1. Primeros relatos.

Tarde en la bebeteca, un niño sentado sobre la alfombra con su mamá. Gatea hasta el estante saca un libro y tira tres, sonrío. Lo muerde, lo mira, vuelve a morderlo y lo agita en sus manos. La mamá se acerca lo sienta en su falda y le cuenta las palabras mostrando el dibujo. En esta operatoria el niño está abriendo la puerta al mundo simbólico, rompiendo la linealidad de la percepción, cruzando el umbral que le habilita la creación.

La mayoría de los niños no tienen libros en su casa, ni les leen como claramente lo expresa Ricardo:

“¿Te leen en tu casa o te cuentan cuentos?”

Aparece una mirada risueña como si la pregunta fuera una extrañeza. *“¿A mí? ¿Quién me va a leerme a mí? Nadie lee en mi casa y nadie cuenta tampoco”.*

En situaciones de crisis se produce en adultas y adultos un arrasamiento simbólico que restringen sus recursos psíquicos para acompañar y contener a sus hijas e hijos. Las preocupaciones del día a día impiden la circulación de placer en sus relaciones familiares. Los cantos y los cuentos señala Schlemenson (2003: 29) son activadores libidinales que producen la tramitación simbólica para nutrir su inteligencia y su psiquismo. “La falta de palabras y las restricciones en los procesos de simbolización son una carencia que deja secuelas irreparables en las posibilidades de comprender y ser comprendidos”.

No en todos los casos sucede lo mismo. Las mayores diferencias las observamos en la escuela A aunque en la escuela B muchos niños señalan que les gusta mostrarles los libros a sus padres o madres lo que da cuenta de un encuentro lector tal vez invertido que se produce a través de la acción de la biblioteca escolar.

En cada encuentro de lectores en la escuela A pudo observarse, sobre todo en los tres grados superiores un acervo de tradición oral, solo recuperable en comunidades rurales, a través de tonadas, coplas, adivinanzas, personajes mitológicos. Se asoman las raíces de la Mesopotamia, el Paraguay y el Chaco en ese grupo de salamanqueros²⁵ al que hay que aprender a escuchar.

Camilo tiene 10 años, es un gran lector, es socio de una biblioteca y lee todo lo que cae en sus manos, al camino se lo iniciaron desde pequeño:

“No recuerdo mucho, pero sé que me cantaban, mi mamá cuando era chiquito me cantaba la canción de los Reyes Magos y Manuelita, para dormir”.

“Me regalaron libros para mi cumpleaños este año, pero no es mi primer libro, 2 de Metegol. El año pasado mi abuelo me regaló casi todos los libros de la Historia de la humanidad y algunos libros de Anteojitos, viste que son chiquititos”.

Abril es lectora, vive con su mamá, que es empleada en La Plata y la ha acompañado en su camino de encuentro con los libros. Dice:

“El primero libro que vi fue Alicia en el país de las maravillas en una biblioteca que habíamos ido con mi mamá en La Plata, no me acuerdo bien la calle”.

“¿Te lo prestaron al libro?”.

“Sí me lo llevé a mi casa”.

“¿Cuántos años tenías?”.

“Tenía 7”.

“¿Para qué habías ido a la biblioteca?”.

“Habíamos ido para ver todos los libros y eso, porque como a mí me gusta leer”.

Elena es ama de casa, socia de la biblioteca popular desde su primer embarazo para sacar libros que le permitieran terminar el secundario:

“Les leo cuentos de hadas, porque a mí me gustan los cuentos de hadas y a ellas también, y al gordo ya le están gustando. Siempre les leí, bueno cuando eran bebés no, ahí les cantaba, pero ahora que saben cómo canto les leo”.

Laura es maestra y tiene una hija de 12 años se queja pues:

“Yo veo unos libros lindos acá y se los llevo y me dice mamá ya estoy grande para eso. Yo ahora voy sola a la biblioteca y se viene con las amigas”.

Aunque ya no quieran que la acompañen en su camino ya comenzaron el tránsito y saben que el contenedor está ahí, de ese modo es más fácil levantar vuelo.

Susana proviene de una familia extremadamente pobre con escasa alfabetización sin embargo ella cuenta:

²⁵ Salamanqueros son quienes comparten conocimiento y arte. Salamanca es el lugar para encontrarse con otros y presentirse par.

“El primer libro que vi fue La sirenita en la casa de mi tía”.

“¿En tu casa tenés algún libro?”.

“Si -con la cabeza-, el que tengo en la mochila, y es mío, lo tengo ahí para tenerlo siempre, lo saco a la noche para que me lo lea mi mamá”.

Su mamá cuenta:

“Cuando llevó el libro que le dio la maestra a ella, quería que le leyera, a ella le cuesta, y a mí también me costaba. Ahora no, leemos todas las noches”.

Al disfrutar la madre de leerle a la niña encuentra con ella un lazo simbólico invisible hasta entonces como el milagro de un viejo manual.

A veces el relato llega sin libro y con añoranzas como en Juan

“Mi mamá está muy ocupada. El abuelo cuenta, cosas del campo y recita”.

Y Jony: *“Mi abuela sabe un montón de esas cosas”*, dice en relación a personajes mitológicos sobre los que estaban leyendo.

El deseo de los antecesores de transmitir sus saberes, sus cantos, sus lógicas, su historia permite el despliegue de los procesos de simbolización en niñas y niños.

La lengua materna que trasmite una persona significativa para el niño con sus tonos, cadencias y modulaciones es el primer organizador. Inscriben palabras en el niño nominándolo, poniéndole nombre a las cosas de su mundo, marcando las formas de sentir y pensar, la mitología, la historia y el lugar en el mundo que marca el anclaje para la subjetivación.

5.2. Cuerpo y literatura.

*“La palabra se estira con cada movimiento de quien lee.
Doblándote subrayas la longitud del verbo.
Cuando elevas el libro, la atención se sostiene igual que un músculo.
Me tienta imaginar el personaje al que te abrazas, en cuáles adjetivos te detienes.
Celebro tus rodeos de asombro o de pregunta.
Quién pudiera de ti recibir esos ojos con idéntica hondura.
Eres lo que hace falta. Gramática en acción. Un cuerpo de sintaxis.
Esa última línea donde se hacen un nudo temblor e inteligencia”.*
Andrés Neuman.

Durante mucho tiempo se ha discutido si el fin de la lectura era sentir placer (delectare), instruirse (docere), pero también conmoverse (movere). Con respecto a esto último, donde el cuerpo toma protagonismo, pocos le han dado entidad. La tradición de crítica afectiva se observa en Gorgias, Horacio y Longinus y sobrevive aun en los discursos del siglo XVIII que sostenían que el valor de la literatura estaba dado por la capacidad de esta para conmover a la lectora o lector. Como señalara

Housman (1997: 46) “la literatura se reconoce por los síntomas que produce en nosotros”. En la actualidad las teorías sobre la literatura han excluido de su análisis al cuerpo de lectoras y lectores. Ante esto las teorías de la diferencia, incluidas las teorías feministas, la teoría queer, los estudios de la raza y poscoloniales, reinstalaron el cuerpo en el centro del escenario teórico. Además en su revisión histórica han puesto sobre el tapete las exclusiones realizadas demostrando que las jerarquizaciones, que sostenían la razón sobre la pasión en el pensamiento filosófico occidental, estaban basadas en una mirada androcéntrica (Littau, 2008: 32). Es así que la práctica lectora no es solo una actividad de un sujeto con una cosa, sino el encuentro afectivo de un cuerpo con otro cuerpo, el cuerpo de quien lee y el cuerpo que es leído: el libro. Esto es así en tanto como señala Calmens (2001) hemos nombrado al libro con las partes de la anatomía humana. A la faz de las hojas de los libros se las llama carilla y a la primera: carátula. El encabezamiento proviene de cabeza; y el acápite, del latín, significa desde la cabeza. El lomo es el costado del libro en el cual se sujetan las hojas. Para marcar hasta donde llegó la lectura se les hacen orejas al borde de la página. El libro se divide en capítulos que deriva de caput: cabeza y posee un glosario (con el prefijo glos: lengua). Cada párrafo comienza con una sangría. Las aclaraciones van al pie de la página. Luego del índice de temas hay un apéndice. El texto escolar se llama manual que proviene de mano. Por otro lado se dice que puede leerse en alguien que se conoce como en un libro abierto. Queda claro entonces que son dos cuerpos en este encuentro. La textura del texto provoca en el cuerpo de carne y hueso del lector sensaciones, afectos, pasiones, pues esta no es solo una ocasión para la interpretación sino para el sentimiento. Un momento de encuentro entre el ser en el mundo, con ese mundo que lo contiene o con la búsqueda de esa contención.

Consideramos que es a través de indicios que se accede a la lectura de la imagen de niñas y niños en su interrelación en la vida cotidiana.

En la bebeteca entran desde el ventanal los rayos que reflejan las partículas de polvo que navegan y que construyen un juego para el niño que recién ingresa y las mira. Sus pasos vacilantes nos cuentan la poca edad que tiene y las manos ansiosas de tocar la inquietud que lo mueve. “*No se toca todo* -dice la madre que lo acompaña-, *mirá tranquilo*”. Como si fuera posible el descubrimiento sin la algarabía, ella se agacha y quiere infructuosamente entretenerlo con un solo libro, pero él quiere tocar, tirar, chupar. Los libros del primer estante al que accede se lo permiten. Está construyendo un cuerpo en movimiento, un cuerpo que desea, toma, siente, emociona por un lugar que el siente como transitable, porque su madre le habilita el espacio, porque cree que le pertenece y el actúa esa creencia, establece un espacio social donde lo público es un escenario que puede ser usufructuado por el sin pedir permiso. Sus manifestaciones corporales dan cuenta de sus posibilidades de crecer como lector autónomo en esta configuración de sí y del mundo que va diagramando en su andar.

Pasan por su boca los sabores de plástico de todos los libros hasta que choca con uno de paño que lo atrapa, se inició un vínculo que permite brindarle una fidelidad de unos minutos antes de seguir recorriendo. Lo abraza, lo mira, lo da vuelta lo mira en uno y otro sentido, a este cuadrado de tela que encierra un libro. Si como señala Calmens (Artal, 2009: 1) es “en los primeros años de vida (que) se construyen las praxias fundamentales que se verán luego implicadas en aprendizajes más complejos”, este niño está instalando en su subjetividad un espacio para el libro, este pequeño paseo de visita a la biblioteca antes de que a su madre la atrape la rutina. Este disfrute que se manifiesta en “a él lo traigo solo para verle la cara que pone de contento” da cuenta de una zona de placer que se instala y de un aprendizaje de la expresividad corporal a través de la prelectura. Es en esta edad que se cimientan las bases corporales con sus expresiones, introyectándose a nivel de la imagen inconsciente del cuerpo singular y único (Dolto, 1994). Con este montaje del esquema corporal, se posibilita la ubicación del cuerpo espacialmente en cada movimiento asimilado, y operar sobre los objetos del mundo que es considerado propio, e inhibir los desplazamientos en la ajenidad que aparece como peligrosa. Es desde aquí, que la noción de mundo para cada una y cada uno puede ser una inmensidad o un angosto pasillo, es desde aquí que se instala el mundo de lo público, de lo posible y de la lectura por dentro o por fuera del límite.

Decimos entonces que el cuerpo "es" en sus manifestaciones. La presencia de las manifestaciones corporales es la prueba de la existencia del cuerpo. El niño se cambia de lugar, instalándose en la esquina entre las dos bibliotecas, acomoda la postura de modo que con un giro de su cuerpo hacia cualquiera de los lados accede a los libros del primer y segundo estante, mira y deja el libro, la pila a su lado va creciendo mientras su madre habla con la bibliotecaria hasta llegar al elegido un libro grande colorido y que por su expresión, y sus palabras ininterpretables conoce, grita para que su madre acuda y comience la sesión de cuentos. Su madre, adulta dispuesta a instalar el pacto de ficción para hacerse cargo de la función crianza, mediadora de la literatura, se ubica en el piso de manera que él pueda adosarse a su cuerpo y en ese vínculo nace el relato. La práctica lectora constituye el cuerpo identitario del niño, el cuento que va contando va desarrollando el trayecto lector e instalando la amplitud del espacio social correspondiente. Dice Calmens (Artal, 2009) “El cuerpo del otro nos tranquiliza, nos da lo que necesitamos: cobijo, sostén, acuerdo, asentimiento, aceptación, y esto nos deja conformes, por lo menos temporariamente, pues el cuerpo del otro siendo una necesidad, debe reiterarse en presencia. Aquí la cantidad, dialécticamente, cobra un giro de calidad. El acogimiento reiterado del otro nos brinda el sosiego necesario para hacer de la continuidad una presencia de identidad. El cuerpo del otro nos conforma”.

¿Importa acaso que el niño comprenda el sentido de la historia cuyas palabras enlazó el autor? Cómo se pregunta Littau (2008: 222) “¿es necesario entender para sentirse afectado? ¿Acaso la legibilidad es una condición necesaria para experimentar eso que Radway llama “los goces del

arrobamiento”? No, esa historia tiene para el niño sentido, como lo muestra su rostro extasiado, porque es contada por su madre, mientras las páginas de lindos colores transcurren por su mirada. Ella en el relato le presenta el mundo que cuando niña a ella le presentaron y los vaivenes de su voz darán cuenta de las emociones, valores y pareceres que vienen pegados a las cosas. Ella le provee, diría Cabrejo Parra (2001), su tiempo psíquico para acompañar al niño en su proceso de construcción mental. Su relato transfiere entre palabras infantiles y afectos, las significaciones sociales que establecen que este y no otro es su mundo. Cuando crezca podrá parafrasear a Cixous (2006: 4): “Fui criada a leche de palabras. Las lenguas me alimentaron. Recuerdo, en la misma estación del año, el último biberón y el primer libro”. La figura mediadora instala un punto de anclaje, un agarre, una escucha, a partir de una actitud que erige un cuerpo receptivo del niño. Ella ha desarrollado una función corporizante conformando el cuerpo del niño como sensible, amoroso, cuidado.

Los niños son lectores como señala López (2013: 139) desde que nacen, sus lecturas son emancipatorias, en el sentido que la inmersión en la lengua materna les permite comenzar a dar sentido a los estímulos que lo envuelven y lo mecen en los sucesos de la cultura y de la biología.

La lengua fáctica, que nos enseña los saberes sociales existentes y la lengua poética que me inscribe en el mundo y el mundo en mí nacen de la literatura corporal entre el adulto cuidador y la niña o el niño. Ese pequeño intercambio de sonidos y roces que luego dan paso a las nanas y a los juegos de palmas introducen a quien recién ha llegado a los símbolos que configurarán posteriormente lo que llamamos vida, desde donde mirarla, como nombrarla y que hacer y ser en ella. El relato, dice López (2013: 140), “apuntala la capacidad misma de significar” y “juega en uno de los territorios más álgidos para los niños pequeños: la temporalidad. Nada hay más disruptivo durante los tres primeros años de vida que la relación presencia – ausencia”. Realizan un gran trabajo psíquico para sentirse ellos mismos, al separarse de las figuras de referencia. Con los cuentos, “los niños logran detener o dominar el tiempo: las escenas y secuencias que se repiten tantas veces como lo deseamos, la ilustración que permanece y permite indagarla una y otra vez, el conflicto del que es posible salir airoso” (op.cit. 141).

En otra jornada al aproximarse a la bebeteca se escucha una voz leyendo. De espaldas está una niña, sentada sobre una de las alfombras con el oso grande enfrente. La niña lee y gesticula, pero al reconocer el cuento de *Voces en el parque* de Anthony Brown, se descubre que la voz no descifra las palabras del autor sino las propias, la niña da vuelta las páginas y continúa hasta terminar con el clásico colorín colorado. Cierra el texto y pregunta “¿Te gustó, viste que feo el mono que iba a la plaza pero la nena no tenía miedo”.

La niña ya es una lectora competente con los gestos y frases establecidas para quien actúa como narrador. Ella sostuvo su interés en el texto, que fue recorrido por su mirada dándole un sentido

a los signos abstractos que encontró, y por último, en una muestra de apropiación lúdica de la estructura dialógica del narrador comentarista, asoció y opinó con el bagaje de conocimientos que le proveía su tiempo de estar en el mundo. Esta niña no es producto de la casualidad, sino de un espacio social que admite como propio el acceso a los libros, la circulación y usufructo de los espacios públicos, como es la biblioteca popular, y la existencia de adultos lectores mediadores que en su quehacer como tales transfieren no solo saberes intelectuales sino como haceres que posibilitan incorporar esas prácticas como propias jugando el papel de lector-narrador.

El trabajo de mediación con la primera infancia requiere dos cuestiones claves: la primera considerar a la niña o al niño como sujeto con necesidades y deseos, y segundo establecer un espacio de confianza y contención donde el libro el relato o la canción actúen como vínculo y enlace amoroso. Estas claves son difíciles de establecer cuando los tiempos son acotados y los sujetos se pierden detrás de urgencias o materialidades. Es imprescindible el tiempo psíquico del adulto que se pone a disposición de niñas y niños para acompañarlo en su propio proceso de construcción mental (Cabrejo Parra, 2001). Niñas y niños requieren ser esperados y recibidos y es en la relación con otras y otros que diagraman su mirada sobre el espacio que los rodea. No existe la entrada a la lectura si no existen rastros poéticos en su historia que den cuenta de la presencia de la palabra desde otros cuerpos al suyo. La palabra en nana, en copla, refrán o relato propicia la apertura del espacio lector. Este espacio no se inicia con la alfabetización y la lectura, sino, que se preludia en las voces de los seres que habitan con él o con ella los primeros pasos, que contienen sus angustias y calman su hambre.

Desde sus propios trayectos lectores las personas adultas introducen a las y los infantes en las significaciones de la lectura. Los modos varían según las distintas culturas y el género. No aparecen padres mediadores en los relatos de las niñas y niños, pero sí hemos observado algunos que acompañan a la biblioteca. ¿Se deberá esto a la división de actividades público / privado o a una dificultad para visibilizar a los hombres en el cumplimiento de funciones de crianza históricamente asignadas a las mujeres?

Las alumnas y alumnos de 3° grado entraron con mucho apuro, casi la mayoría gritando, al encuentro de lectura que se iba a realizar en la biblioteca escolar de la escuela A. Como llegando a un cumpleaños, con nervios, alegría y excitación esperando las sorpresas y los posibles chocolates. Estaban con guardapolvo blanco. Primero fue la pelea por ocupar los espacios alrededor de las mesas, empujones intentando tirar a quien ya estaba en el banco para sentarse con quien cada cual considera su amistad. Los grupos en general son mixtos, algunos por ser hermanos de distinta edad en el mismo grado, porque empezaron la escuela juntos, por ser de la misma cuadra, porque se prestan las cosas. Una morochita de ojos grandes señala: *“yo me siento con él porque él me presta”* ante la pregunta sobre qué le presta la respuesta es simple: *“todo”* y mira un libro que atrapó terminando el diálogo. Ante la

llamada al orden de la bibliotecaria *“Si no se calman así no vamos a poder trabajar”* cada uno se contenta con su asiento aunque no haya sido el esperado. Pero, la lucha se desencadena ahora por los libros que vamos poniendo sobre las mesas para que elijan. Algunas y algunos solo acaparan, sin mirar, bajo su codo firmemente apretado sobre la mesa, otros intentan tironear de los más grandes. Se les dice que cada persona solo puede tener un libro por vez para mirar. Ante esto hojean sin cesar los libros, sin retener la atención en ninguno, para poder llegar a todos los textos, como bien dice uno de los niños *“yo quiero mirar todos”*. La desesperación informa de un acontecimiento por fuera de la rutina escolar y cotidiana. La maestra y la bibliotecaria fueron y vinieron al grupo limitándose a mirar. Aparece en la mirada una frase de Michel de Certeau *“toda historia es, en definitiva, un discurso que se articula por cuerpos”* (citado en Falabella, 2007).

Espectadoras, las docentes, de un acontecer infantil del que no forman parte, extranjeras en ese devenir lector no esperado del alumnado. La existencia del Club de lectura les significa tal vez una hora menos en su trajín cotidiano con esas niñas y esos niños de los que nada se espera, como claramente explicitan sus discursos.

Mientras la maestra espera que niñas y niños ingresen a la biblioteca para retirarse, exclama:

“esperemos que lo disfruten, vos sabés que de algunos no podés esperar nada, son pocos con los que se puede hacer algo, porque como a los padres en general no les importa nada”.

Esto mismo se manifestó por la bibliotecaria escolar ante una niña que quería ser entrevistada:

“Con esa no te gastes que no entiende nada, pobre”.

En general puede observarse que las docentes y la bibliotecaria no intervienen en todo momento cuando las chicas y los chicos gritan, pegan, o son violentos, solo en ciertas ocasiones, cuando ya la situación es totalmente caótica.

Al comienzo del encuentro la bibliotecaria se dirige hacia un niño parado que hablaba sin parar con otros-*“Nene, te vas a tu salón”* y hacia otro que lidiaba por un espacio en el banco: *“¿Vos con quién estás, quién es tu señorita?”*. Luego dando cuenta de la reprimenda refuerza con: *“éste es terrible, son terribles”*. No hay palabra que nombre que dé cuenta de un vínculo generado en la cotidianeidad escolar. No aparecen sujetos por su nombre, singulares, particularizados, vinculados a un afecto amoroso. Se establece un tipo particular de afecto consecuente con la representación de ese otro como *“ineducable”*, *“terrible”*, esto invade las relaciones cotidianas produciendo un desasosiego que permea las prácticas educativas, pues no se espera nada del otro o de la otra, pero tampoco nada de

sí. Esta vinculación se encolumna sobre una forma de discriminación que Bourdieu (2004) llama el racismo de la inteligencia. La misma permanece en tanto un grupo necesita justificar que existe tal y como es, aunque su sutileza hace que sea difícil de reconocer. Tal segregación se lleva a cabo por la clase pequeño burguesa. Es así porque su reproducción depende de la transmisión del capital cultural heredado como capital incorporado, pero que aparece como innato producto de una esencia superior de dicha clase. A través de este mecanismo se justifica el orden social establecido, con un poder legitimado en el saber académico que lo posiciona como antes a la nobleza sus títulos. Esta diferencia se sostiene por eufemismos supuestamente científicos: fundamentos biológicos o sociales que adjudican validez eterna a los parámetros de medición escolar sin reconocer su origen en las determinaciones sociales. A través de las clasificaciones escolares las diferencias de clase se leen como diferencias naturales de inteligencia innata que le permiten a la burguesía defenderse de la escolaridad obligatoria que ubica a sujetos no esperados en la institución escolar. Estos sujetos, sin capital cultural de referencia provisto por su familia de origen para los aprendizajes escolares y sin capacidad de reconocimiento de las normativas escolares, no se consideran como destinatarios del quehacer docente. Son atendidos desde una mirada que los observa predictivamente como fracasados escolares.

Durante unos escasos quince minutos comienza la etapa de lectura. Una batalla entre quienes leen y los textos, ante la cual cada cual genera diversas estrategias. Eso, que no se visualiza como positivo por el incesante griterío que genera, es positivo, en tanto “la capacidad psicológica de preguntarse por sí mismo y conseguir estrategias para desarrollar las acciones es la que nos hace humanos, y funda a nuestros cuerpos como complejos territorios donde se entrecruzan el mundo interno y el mundo externo, la fantasía inconsciente y la estructura social” (Trosman, 2013: 22). La lectura colectiva por subgrupos ayuda a lograr el objetivo aunque generando molestias con codazos en el grupo lindante, otros solo miran las imágenes e intuyen los textos leyendo solo alguna que otra palabra conocida, con silabeos otros desarrollan historias desde los dibujos que los demás crean, o juegan a crear ya que no pueden leer la que escribió el autor. La mayoría habla en voz alta y se ríen aunque no saben leer de corrido y algunos ni silabeando.

La elección de los libros que se van a llevar a su casa los puso nerviosos y les costaba elegir, como al principio eligen uno y al momento miran otro y lo cambian lo que hace que se extienda el proceso de selección por más que se señale que en el próximo encuentro se podrán llevar otro. La posibilidad de elegir entre una multiplicidad de textos sin restricciones es un acontecer difícil de ubicar en su existencia. Más aún cuando ese objeto material que va ingresar a su espacio privado es producto de una elección personal. No es fácil aprender a elegir, menos aun cuando no hay certeza de que ese aprendizaje vuelva a utilizarse. La cara de preocupación denota la incertidumbre de haberse perdido

algo mejor a lo seleccionado. En los próximos encuentros los nervios se fueron aplacando y comenzaron a dar lugar a buscar en sí mismos los elementos que dan sentido a cada elección. Lo que implica empezar a recorrer el camino de la autonomía lectora.

En todas las observaciones se intentó visualizar ¿qué discursos pedagógicos se desarrollan sobre las niñas? Lo instituido que se oculta avalando la reproducción de las jerarquizaciones y lo instituyente como grieta que permita introducir el pensar y el actuar desde esquemas intersubjetivos diferentes.

En un club de lectores con 2° grado entre toda la bullanguería la bibliotecaria escolar señala a una niña, quieta sentada en la punta de la mesa sin hablar con nadie, quien intenta pasar desapercibida encerrándose en su libro., diciendo:

“Ella es muy buena, muy quietita”.

La mirada de la bibliotecaria dice lo que el discurso escolar espera de las niñas: la quietud, el casi no estar, la niña sin deseo, inamovible, sumisa y dependiente, manipulable por el devenir pedagógico. Según Lesbgueris (2014: 32) “las niñas con hipokinesis son descritas como “muy buenas, tranquilas y obedientes”, y muchas veces no hay una pregunta sobre por qué no juegan, sobre por qué no utilizan su cuerpo como modo privilegiado de exploración e interacción con los otros”. Sin embargo las niñas como los niños necesitan para su construcción corporal acciones y decisiones que confronten con otras y otros forjando su independencia. El cuerpo generizado se conforma sobre un supuesto sexo (pues en el caso de las personas intersexuales también se generiza en forma binaria) donde se consigna un magma de significaciones imaginarias, y actos concretos que las materializan, según las condiciones establecidas en ese momento histórico y en esa sociedad determinada. Cuando pensamos el cuerpo devenimos hacia una génesis intrauterina que de acuerdo al sexo lo fue moldeando en expectativas y temores que lo conforman y le insertan permisos y deberes. Como señala Butler (2007: 165), “el sexo se toma como un “dato inmediato”, “un dato razonable”, “rasgos físicos” que pertenecen a un orden natural. Pero lo que creemos que es una percepción física y directa es sólo una construcción mítica y compleja, una “formación imaginaria”, que reinterpreta los rasgos físicos (en sí tan neutrales como otros pero marcados por un sistema social) a través de la red de relaciones en que se perciben”. En el club de lectores se hacen explícitas las reglas sociales que demarcan espacios y tiempos estableciendo lo que los cuerpos infantiles generizados pueden o no hacer, pero, las reglas pueden torcerse y así aparecen en forma silenciosa o escondida formas diferentes de usar el cuerpo cuando la mirada escolar se corre o no está presente. Se corre, porque aún presente, no mira a la persona de la niña o niño como alguien con quien establecer un vínculo de afecto, está pero no trasmite, no entabla un puente y por tanto no regla o se ausenta en pos de deberes supremos que al mismo tiempo que abandonan el espacio de la enseñanza habilitan el

espacio de la búsqueda. Butler (2007: 193/194) dirá que “el cuerpo adquiere significado dentro del discurso sólo en el contexto de las relaciones de poder. La sexualidad es una organización históricamente específica de poder, discurso, cuerpos y afectividad. Como tal, Foucault considera que la sexualidad produce el “sexo” como un concepto artificial que efectivamente extiende y disfraza las relaciones de poder responsables de su génesis”.

Es notorio que es en los grupos de 5° y 6° donde se presenta una mayor autopercepción de la identidad genérica y se ejercen y exigen desde los adultos un mayor rigor sobre los roles genéricos socialmente atribuidos. Las niñas y los niños no siguen sosteniendo los subgrupos por diferentes afinidades, como en los grados anteriores, sino por sexo. Si alguno se acerca por cualquier razón a una compañera es objeto de chanzas por los otros varones. Aparece claramente el mandato de demostrar que no son nenas. Sustentado en un pensamiento binario, atributivo, jerarquizado y esencialista se reproducen prejuicios y estereotipos que diferencian valorativamente a niñas de niños fundando desigualdades sociales.

Lesbegueris (2014: 54) sostiene que “en tanto pertenezco a un género, mi cuerpo ya comporta un “para sí”, es decir, representa un sentido para el otro. Hay ideologías, discursos, imágenes, símbolos y acciones que se anticipan, se dirigen y se inscriben en el receptivo campo tónico postural de manera diferenciada, sea un cuerpo femenino o masculino”. Aunque en la escuela A, a diferencia de las otras dos escuelas las niñas no tienen, en general, una actitud pasiva y callada sino una postura más desafiante ante sus compañeras y ante los varones y adultos.

La rotulación genérica binaria emite un discurso que conlleva los estereotipos que se sustentan y las demandas que se forjan sobre ese cuerpo que se ha identificado. Esto aparece mucho más claramente en la escuela B. Esta plantea una estrategia de cuidado y de observancia continua de las conductas del alumnado sobre lo socialmente esperado, lo que se hace más visible en el caso de las niñas. La identificación del cuerpo como femenino o masculino causa preferencias y rechazos, ve potencialidades e impedimentos en el presente tanto como en el pasado y el futuro. La mirada sobre el cuerpo generizado tiene una dimensión performativa, el género actúa como regla que produce una subjetividad corporal mientras el lenguaje produce lo que nombra. “El cuerpo es un narrador insustituible de la relación y el vínculo. Hay que poderlo mirar y escuchar, el cuerpo cuenta” (Lesbegueris, 2014: 35).

Durante un encuentro en la biblioteca de la escuela B, en un grupo de niñas comienza un pequeño alboroto discutiendo por la posesión de un libro la maestra se acerca a la mesa y señala:

“A ver señoritas si nos portamos como sabemos porque si no vamos a creer que tenemos todos varoncitos acá”.

Esto daría cuenta de un entramado de significaciones sociales que establecen lo que legítimamente es esperable en una niña y un niño, no pudiendo ser los valores intercambiables a riesgo de ruptura del sistema de seguridades sociales. Las expresiones son inseparables del contexto histórico social y educativo, determinando formas de gesticular, de llamar, de decir y de actuar según el género asignado.

Esto es lo que Bourdieu (2007: 112) llama pedagogía implícita, “capaz de inculcar toda una cosmología, una ética, una metafísica, una política a través de mandatos tan insignificantes como “estate derecho” o “no sostengas el cuchillo con la mano izquierda” y de inscribir en los detalles, en apariencia más insignificantes del vestir, de la compostura o de las maneras corporales y verbales, los principios fundamentales de la arbitrariedad cultural, situados allí afuera de la consciencia y de la explicitación”.

Como señala Lesbegueris (2014: 33) “ni el cuerpo, ni las letras fueron históricamente patrimonio de las mujeres” y esto se advierte en forma notoria en los últimos grados en las directivas que se dan a las niñas sobre cómo están sentadas, sobre su ropa, como hablan, el tono de su voz, la prolijidad de sus escritos o aún los libros seleccionados. Así se aprehende lo que para esa comunidad escolar es lo masculino y lo femenino inscribiéndose esta diferencia en los cuerpos, no solo en la ropa, aunque en esta es más evidente, sino también, en la manera de caminar, decir, mirar, sentarse, comportarse que es lo que más reclama la institución. Los rituales escolares son la ratificación de los límites a través de los cuales los docentes infunden las clasificaciones sociales naturalizadas en forma de divisiones jerarquizadas. Así se instalan las hexis corporales y las disposiciones, que serán tan duraderas “como las inscripciones indelebles del tatuaje, y los principios de visión y división colectivos” (Bourdieu-Passeron, 1996: 187) pues “lo que aprende el cuerpo no es algo que se posee, sino es algo que uno es” (Bourdieu, 1998: 118).

Esto no aparece en la Escuela A en la cual lo que se dice sobre las niñas se sostiene en tono de queja y no de advertencia o sermoneo hacia ellas. Así el cuerpo feminizado nace desde la mirada de los otros ante cada una de sus expresiones, con acompañamientos, exclusiones, narraciones y denominaciones. Cada región corporal es impresa por la palabra y la mirada de otros y otros, que le asigna valoración y ocupación. Ocupación como actividad y como apropiación ajena del cuerpo propio, como pérdida de soberanía de sí.

También en la escuela A se pudieron reconocer algunas rupturas al modelo generico. En un aula de 6° durante una clase de prácticas de lenguaje dos niñas aprovechaban toda ocasión de descuido de la docente para pegarle a los chicos y quedándose quietas ante la queja de sus compañeros que no atinaban a responder. Al verlas la maestra las divide cambiándolas con compañeros de los bancos de adelante en ningún momento se extraña de la situación. Es evidente que

encontramos en estas niñas, que los modelos identificatorios femeninos les permiten nuevos modos de poner el cuerpo en la escena doméstica y en el espacio público. Otros discursos y significaciones se han puesto en juego en sus identificaciones y proyecciones. De las entrevistas realizadas podemos entrever que no han sido actitudes más progresistas o de mayor respeto hacia los derechos lo que conforman sus espacios vitales, como podría esperarse, sino situaciones de paridad en estados de vulnerabilidad que afectan a las diferentes generaciones de igual modo generando estrategias colectivas para su enfrentamiento. Por otra parte en este establecimiento han podido observarse actitudes de mayor libertad hacia el alumnado, no en función de una mayor apertura hacia este, sino, por una dinámica de abandono de espacios de cuidado y de enseñanza pero que en paralelo posibilitan generar otras dinámicas de relación. Se observa que los dispositivos institucionales que se derivan de órdenes históricos específicos se conforman asimismo por “líneas de fuga” surcos de ruptura que entrecruzan y generan otras posibilidades.

Otra diferencia entre las escuelas es que en la escuela B desde los grupos más chicos los encuentros en la biblioteca se hacen con subgrupos por sexo, y en las aulas cuando no se sientan en ronda como en 5° grado, lo hacen en sillas con pupitre de a dos separados por sexo. Más marcado resulta esto aún porque en caso de un niño que molestaba al compañero de adelante se lo castiga sentándolo con una compañera.

Los niños durante los encuentros permanecen sentados cada uno en su silla con brazos sobre la mesa o sosteniendo su cabeza para leer los libros elegidos. La maestra que se queda sobre un costado del grupo vigila toda la hora la lectura para que no se molesten entre sí. A pesar de que en este establecimiento se realizan prácticas de lenguaje en las aulas, y semanales desde la biblioteca en conjunto con las docentes, resulta dificultosa la producción de la autonomía lectora dado el celoso control que se realiza sobre el cuerpo y las lecturas de niñas y niños. Como señala Lerner (2002) se requiere para la autonomía lectora la independencia de las personas.

Las restricciones normativas escolares de este establecimiento si bien contienen y acompañan, por otra parte inhiben el desenvolvimiento de los cuerpos ligado a la libertad de diseño del propio goce. Las conductas como los discursos son los esperados, los textos dicen para ellos lo que les han dicho que dicen. Los docentes le temen a que emerjan productos de sus orígenes que no encajen en las estructuras escolares por eso restringen las preguntas y las respuestas a lo que está normado. Aparecería aunque solapado el mismo racismo de la inteligencia en términos de Bourdieu (2004) que se observaba en la otra institución escolar y que en la escuela C aparece con toda su fuerza cuando se ven niñas niños de 6° grado que solo leen silabeando con un terrible esfuerzo y van a ser aprobados porque: *“y, total que vas a hacer, tienen que ir a trabajar ya son grandes y aunque no los apruebes no van a volver”* (Directora Escuela C).

La libertad de la lectura va construyendo el camino lector va diagramando un espacio y un cuerpo para la lectura porque se va corporizando la práctica como una forma de vivir el mundo de relacionarse con él y con los demás. Esto se observa en otro escenario, el de la biblioteca popular, lugar de acceso permitido para algunos cuerpos y auto censurado para otros. Ante la pregunta a un niño que le gustaban mucho los cuentos acerca de por qué no iba a la biblioteca, contesta: “*qué voy a ir a hacer yo allá, los que van ahí son los de la escuela 6, no? Yo conozco un chico de ahí que va*”. Un lugar donde el propio cuerpo no se encuentra, un espacio donde no se ve él incluido, donde se vuelve lugar que excluye desde que se observa lugar de otros. Un espacio ocupado por esos que no son yo que tienen otro espacio, otro barrio, otra escuela, otra trayectoria.

También en ese entorno pudieron observarse dos visitantes haciendo uso de su libertad lectora. Miriam tirada sobre la alfombra de la bebeteca que está leyendo *Pawn el hada de los animales* con una pierna doblada sobre la otra. Mora, recostada sobre un puf, mientras hace que no moviendo la cabeza a uno y otro lado. Está mirando tres libros que había tomado de la estantería a su lado pero está indecisa y pregunta cuál será mejor leer. “*Estos me gustaron -dice su hermana-, y capaz que te gustan a vos*”, le alcanza *¿Está lista la princesa?* y *Haiku*. Mora se reacomoda sobre el puf sosteniendo su cabeza, hojea uno y se decide por el otro. Aquí es posible registrar que la instancia de lectura plantea cambios físicos en el cuerpo del lector. Sonríe mientras pasa las hojas nada se escucha solo los rostros dan cuenta de que cada una se encuentra en senderos diferentes.

A partir del tercer encuentro con los grupos más grandes la inquietud inicial no fue la misma, si bien en el momento de la elección se armaba un gran revuelo que duraba unos 15 minutos hasta que lograban escoger un libro según sus preferencias y se sentaban a leerlo, esto ya lo hacían con suma concentración convencidos de su elección sin cambiar continuamente el texto como en los primeros encuentros.

Unos se retiran a los bancos de madera junto a la pared de la izquierda que permiten recostarse y estirarse, quedando dos apoyados contra la pared con las piernas estiradas y dos acostados sobre los bancos a lo largo. Estos niños presentan algunas trabas para leer el texto, por lo que llaman pidiendo ayuda para descifrar alguna palabra o su significado, no miraban las imágenes sino que leían. En otro banco otro ensimismado y sobre la esquina del escenario una niña leía mientras balanceaba las piernas. El resto se divide en grupos por sexo y con ciertas similitudes. Sobre el escenario se sientan en el piso dos nenas calladitas leyendo un mismo texto. Al costado izquierdo cuatro varones, dos compartiendo un texto a los que se sumaron dos que vinieron desde los bancos a mostrarles sus libros. El único que no había tomado ningún material y que hasta entonces permanecía sentado solo al pie del escenario comenzó a molestar. Los niños se dispersaron para continuar leyendo sin responderle. En los bancos junto a los libros dos niñas leen juntas. A su derecha hay cuatro varones

muy juntos, con el pelo cortado como soldado, aunque solo dos comparten una lectura, ya que los otros tienen sendos libros. A su lado otros cuatro que parecen hermanos, por su postura corporal, la forma de hablar, el tono oscuro de su rostro y en su gestualidad mímica, en idéntica situación aunque en este caso, en la pareja, uno lee para el otro. Sentados en una punta tres niñas agrupadas aunque una leía aparte. En los bancos de madera de la pared de enfrente se encontraban tres varones, todos con buzos con capuchas puestas, leyendo juntos una historieta y tres por otra punta aunque dos de ellos parecían que solo ojeaban los libros que formaban una pequeña torre a su lado. Agrupaciones que se conforman por identificación de unos con otros, por el aspecto y los intereses, que revelan que se están desplazando por el mismo trayecto vital o por lo menos en un territorio compartido que, los pertenecientes a él, reconocen como propio. De esto da cuenta la actitud corporal: la forma de usar y preparar el cuerpo (Trosman, 2013: 140) los seudotatuajes que se observan, los aretes, las uñas pintadas de colores de las nenas, las pulseras de los clubes. Aparece aquí claramente como señala Calmens (Artal, 2009) que “el cuerpo es un producto de la cultura, y cada cultura produce cuerpos que se asemejan diferenciándose”. La identidad se constituye por las diferencias de quienes no son yo o que no me reconocen como de ellos. “El cuerpo es insignia y distintivo, se produce en común dejando otros afuera, pues un distintivo no sólo agrupa sino que al mismo tiempo excluye a quienes no lo portan” (op.cit.). La forma en que el cuerpo se manifiesta, la presión sobre las palabras que se acentúan y se arrastran, la elección de perfumes que agradan y exaltan cuando a otros repelen, las formas de relacionarse entre empujones y golpeteo de manos entre varones dejando el beso y el abrazo para las mujeres, la actitud de cabeza erguida de los más grandes ante los más chicos y las chicas de su edad, la mirada hacia abajo de algunas chicas “buenas” y la mirada desafiante de las “bravas”. El silencio con la mirada desafiante hacia el adulto que señala que el cuerpo del niño está transitando un camino precoz hacia la juventud. Todo esto denota un cuerpo perteneciente a un determinado sector social constituido en una determinada historia y con heridas viejas y nuevas que lo han ido cinceland. En realidad no es la anatomía en sí la que posibilita la experiencia histórica, sino las tendencias ideológicas del espacio sociohistórico descifran la carne y a través de ellas se habitan y registran los cuerpos. Creer que los cuerpos son más allá de las tendencias ideológicas es un error (Halperin y Acha, 2000: 15).

Es posible explorar durante las prácticas de lectura que se observan muestras físicas de la actividad lectora.

En una jornada en la biblioteca escolar de la escuela C el extremo de una mesa están sentados cinco niños leyendo u hojeando historietas ya que algunos solo silabeaban. Continuamente los brazos se extienden en una hipotética batalla llena de onomatopeyas. Un niño flaquito con su brazo en alto reclama: “Mire, Señor. Yo soy este”. Mientras señala a Spiderman peleando contra 3 supuestos malhechores. Durante la infancia y la adolescencia niñas y niños intentarán hacer como, o ser como,

en un complejo proceso de identificación (Hernández Zamora, 1992) desde donde intentarán proyectarse y cumplir con las expectativas que creen que el entorno, o quienes habitan ese entorno y son para ellas y ellos significantes, tienen sobre cada uno, de esta manera la cultura corporiza las pautas de la femineidad y masculinidad. Bourdieu (2010) estudia la dominación masculina enunciando que los sistemas de oposiciones jerarquizadas actúan organizando las percepciones, pensamientos y prácticas de los sujetos. Los cuerpos son afectados genéricamente por significaciones sociales que cincelan una topografía sexual del cuerpo. Las actitudes y gestos de expansión, extendiendo sus brazos para abarcar el mundo distinguen una forma particular de ocupar el cuerpo en niñas y niños. El arbitrario cultural hegemónico requiere que la lógica masculina de conquista y fortaleza de cuenta de su existencia. Mantenerse derecho, la cabeza erguida como enfrentando, los brazos al aire, los ademanes de lucha, el golpe en vez de la caricia. Esta lógica se corporiza y dirige asimismo los espacios de identificación que la refuerzan y los sueños que pueden ser soñados. Los superhéroes como superhombres son la condensación del ideal masculino que guía a los niños en la conquista de su masculinidad adulta.

Hay un encuentro de narración en la escuela C. El narrador cuenta cinco relatos. A los chicos de 4°, 5° y 6° grado se los observa absortos. Prestan atención a lo que el narrador está contando, expresan sus sentimientos respecto a lo que están escuchando con ademanes y onomatopeyas de sorpresas, susto y desagrado. En un momento se sorprenden cuando el cuentista levanta su voz grave y se asustan. Unas niñas se dan la mano como para atravesar el cuento. Tres chicos se miran y hacen unas risitas nerviosas, para los varones no está permitido el temor. Ante un grito del relator varios se sobresaltan y mueven sus sillas.

Aquí es el feminismo (Littau, 2008: 198) quien nos da herramientas para visualizar estos sucesos que permiten poner sobre la superficie la dimensión somática de lectoras y lectores concretos. Esto permite descubrir que quien lee no es el ideal, no es homogéneo, no es lo esperado, como vemos acá, ni siquiera es totalmente alfabetizado y no podría dar cuenta del significado establecido de la historia, pero sí de lo que sucede en él con esa historia. De las marcas que la historia diseñan en su paisaje y de los significados que le despiertan en su singularidad. Ni el texto es un todo unificado, ni quien lee es un yo unificado. Hay muchos relatos en la misma historia, hay alguien en devenir que está leyendo, en contra de lo que postulaban “los teóricos de la recepción lectora de la década de 1970 (quienes) suponían un lector universal y se mostraban ciegos, por ende, ante los marcadores de identidad como el género, las teorías feministas de la lectura han procurado encarar la especificidad de la diferencia sexual y social” (Littau, 2008: 200). Cada quien lee desde las marcas de su propia historia étnica, de clase, genérica y etaria y desde los atravesamientos afectivos y materiales de su cotidianeidad.

Es importante observar las marcas de la lectura en el cuerpo físico del sujeto de las prácticas de lectura. En los siguientes relatos se observan los indicios de pasión:

Entrevista a Sofía, 8 años, 3° grado de la escuela B:

“¿Qué sentís con Gaturro?”.

“Con Gaturro me río y les cuento a mis amigas”, dice y se le llenan los ojos de risa.

Entrevista a Ana, 8 años, 3° grado de la escuela A:

“¿Qué sentís cuando estás leyendo?”.

“A veces me asustan algunas partes pero no me da miedo”.

“¿Y cuando te asustás, qué hacés?”.

“Nada. Mi hermano cuando le estoy leyendo así en vos alta se esconde”, se ríe, y agrega: “No entres ahí, no entres ahí, porque yo siempre le leo cuentos de terror”.

Entrevista Abril, 9 años, 3° grado de la escuela C:

“¿Cuándo lees tenés alguna sensación?”.

“Si a veces -se ríe-. Me río porque algunas partes son graciosas y otras son de miedo, me agarra todo escalofrío”.

“¿Cómo es eso?”

“Porque era una puerta mágica, y era de dos nenas que descubrían todo un mundo así lleno de fantasmas, y algo así, y después las perseguían fantasmas y todo así. Y otro era de un nene que vivía en un barrio que iba a una casa que estaba abandonada y cuando fue vio sombras y todo eso y ahí me agarraba escalofríos en todo el cuerpo”.

“¿Y no soñas después?”.

“No. Sí, a veces, pero bueno”, dice con cara de qué se le va hacer.

Entrevista a Santiago, 10 años, 5° grado de la escuela A:

“¿Qué sentiste al leerlos?”.

“Y al de Asesinato en la escuela del perro sentí susto. Con los de Metegol me divertí. Con los de Gaturro me divierto y los de la colección de la biblioteca algunos son medio graciosos así que me río también y además algunos te enseñan historia. Hay algunas historias verdaderas y otras no. Con los de terror como el de Asesinato en la escuela del perro medio se me pone la piel de gallina pero se me pasa, nada más, cuando dejo de leer se me pasa, casi siempre. Si me río me río con la mente, porque yo leo con la mente no con los labios”.

Entrevista a la bibliotecaria escolar de la escuela A:

“¿Qué sensaciones tenés cuando lees?”.

“Uy....! Me imagino, siempre que estoy leyendo algo, es como que me eleva, me eleva a esa situación, mientras voy leyendo me voy imaginando, me voy imaginando las situaciones físicamente. Porque según lo que voy leyendo me emociona, me proyecta hacia el lugar ese, o sea que eso te condiciona, te condiciona físicamente”.

Entrevista a la maestra de 5° grado de la escuela C:

“¿Qué sensaciones tenés cuando lees?”.

“Y, yo me divierto mucho cuando leo, realmente me, me, me produce placer más allá que sea una novela del género que sea. Suelo hablar sola. Eso sí que me he encontrado haciendo, hablando con los protagonistas, eso sí me he encontrado haciendo”. Levanta la voz: “Bueno, dale, a ver cómo va, cómo sigue”.

Entrevista Maestra 1° grado de la escuela A:

“¿Qué sensación esperás que te produzca un libro cuando lo elegís?”.

“¿Qué sensación espero? Eso, que me pueda trasponer, que me pueda sacar, ehhh de contexto, que me pueda llevar a otro lugar o sea como protagonista de lo que estoy leyendo. Lloro, me río mucho”.

Todas estas declaraciones señalan una proximidad en el encuentro lector donde se observa una afección en el sujeto. Indican los efectos que tienen los textos sobre lectoras y lectores. Se descubre un sujeto de la acción lectora de carne y hueso en cuanto territorio de la sensibilidad que está inmerso en esta ocasión para el sentir que desde ahí puede transformarse en una ocasión de sentido. La fisiología socava la racionalidad del sujeto, que navega en las palabras, y no son los lectores agentes que hacen cosas con los libros. No es la ocasión para la interpretación el eje sino el pathos. Se siente transportado quien lee a una zona de experimentaciones apasionadas. Existe una interactividad, pero donde en ocasiones se visualiza una pasividad de quien lee frente a una narración que avasalla. Como bien señala una maestra de la escuela C y luego una madre de un niño en la biblioteca popular:

“Me sumerjo totalmente en la lectura”.

“Ya estoy esperando las vacaciones para irme con un libro”.

“¿Adónde vas?”.

“A ningún lado, pero tengo tiempo para leer, y con eso no pienso, me voy a donde me lleve”.

Esta descripción de la lectura implicaría despojarse de la capacidad crítica, “con un olvido transitorio del yo” (Littau, 2008: 209). Los libros, más allá del objetivo de quien los escribió, es claro que en las prácticas lectoras quedan imbuidos de los objetivos de quienes los leen. Es lo que siente lo que activa la posición de quien lee ante lo escrito. Las afecciones que intervienen sobre los sujetos en las prácticas de lectura, no los convierten indefectiblemente en sujetos pasivos; la pasión gesta una réplica del cuerpo, lo moviliza, aunque tal vez a una zona no esperada por el o la analista. Esto se olvida cuando se analizan las prácticas de lectura como actos mentales, sin observar los efectos en el cuerpo. Si imbuidos de jerarquizaciones androcéntricas queremos separar la razón de la cultura, de la pasión, de la naturaleza regresaremos al dualismo entre mente y cuerpo. La afectividad y la política no forman dos prácticas de lectura diferentes, los seres humanos sienten y piensan en forma contradictoria, compleja y cambiante, no solo los sentimientos son impermanentes también las razones se modifican en función de aquellos y del entorno.

Como señala Littau (op.cit.: 214) Para muchas críticas feministas “el origen de los problemas en este caso es la noción de placer, pues los placeres que una mujer puede obtener leyendo un texto androcéntrico, abandonándose a él, deben transformarse en un acto de “extrañamiento” (Bobo, 1988: 96) o en un acto de “desapego apasionado” (Mulvey, 1975: 18) estrategias que exigen que las lectoras ponga distancia entre ella misma y el texto”.

Por otra parte debe tenerse en cuenta que siguiendo a Bourdieu (1998) las prácticas lectoras afectivas corresponden a una tradición estética popular que no se atiene a las reglas de la academia. El considera que esta última presenta a la lectura como un placer distante y desinteresado, vinculado a la línea de Kant y Brecht. Se distancia de este modo, de la estética popular basada en el goce vulgar y el realismo, que plantea una relación experiencial con la lectura pensada como placentera y transformadora de la vida de lectoras y lectores, basada en el gusto de los sentidos frente a la tendencia de la academia que valora como placer el gusto de la reflexión. Es Helene Cixous (2006: 26/7) quien más claramente ha marcado la relación apasionada en la lectura: “Gozar como gozan y hacen gozar sin fin los dioses que crearon los libros; los cuerpos de sangre y papel; sus letras de carne y lágrimas; que ponen fin al fin. Los dioses humanos, que no saben lo que han hecho. Lo que verlos, decirles, nos hacen. ¿Cómo no habría deseado yo escribir? Puesto que los libros se apoderaban de mí, me transportaban, me traspasaban hasta las entrañas, me hacían sentir su poder desinteresado; puesto que me sentía amada por un texto que no se dirigía a mí, ni a ti, sino al otro; atravesada por la vida misma, que no juzga, que no elige, que toca sin señalar; ¿agitada, arrancada de mí, por el amor? ¿Cómo habría podido, con mi ser poblado, mi cuerpo recorrido, fecundado, encerrarme en un silencio? Venid a mí y yo vendré a vosotros. Cuando el amor te hace el amor, ¿cómo no ibas a murmurar, a decir sus nombres, a agradecer sus caricias” Claramente se observa, en él el placer sensual de la lectura, en su escritura, aparece como central el vínculo de los sentidos con las palabras y la conmoción lectora, no es para ella producto del significado, sino producto de la interacción artística corporal. Postula un sujeto que reflexiona y dice con el cuerpo, el texto se encarna en el sujeto Considerando que el patriarcado ha establecido como preeminente la razón (masculina) ante la pasión (femenina) y que eso ha estructurado todo el pensamiento occidental ensalzando el espíritu y negando el lugar del cuerpo, lo intelectual sobre lo sensual. Este proceso que ha procurado las desigualdades y la exclusión debe desmantelarse transformando en positivas las propiedades durante siglos consideradas como negativas.

5.3. Las niñas, los niños y los libros.

*“La literatura no puede ser
la ocupación central en la vida de una mujer,
y no debería serlo. Le dijo Robert Southey a Charlotte Brontë.”
David Markson.*

Las relaciones con los libros aparecen trenzadas por la edad, el género, la clase y los orígenes familiares. Las relaciones de poder no son ajenas a la niñez e inciden en la heterogénea formación de las subjetividades. El ser niño o niña deviene en relaciones particulares de estos con los libros, en cuanto a su posesión, características, géneros literarios; con el lugar material y simbólico de la lectura en sus vidas, con los modos de realización de la lectura encadenados a las normas que establecen las conductas genéricas esperables, con el tiempo, extensión y rituales permitidos y obtenidos y las narrativas que afloran desde los textos mucho más autorizadas actualmente para las niñas que para los niños como si el desarrollo de la fantasía atentara contra la masculinidad infantil.

De acuerdo al supuesto sexo que manifiesta cada cuerpo, en cada tiempo y espacio, se construyen intersubjetivamente significaciones sociales imperantes, que se traducen en posibilidades que ese cuerpo detenta. Las niñas y los niños, pares, madres, padres, familiares, maestras y bibliotecarias van cincelandando con sus manifestaciones corporales (gestos, miradas, tono de voz, postura, contactos) lo que se debe, lo que se espera, y lo que significa ser niña y niño con sus jerarquías correspondientes.

Ante una niña que le revolea un libro a su compañero le dice la bibliotecaria de la escuela A:

“¿Cómo vas a hacer eso con el libro, sos un varón acaso?!”

Sosteniendo de este modo lo que señaló Aristóteles (Lesbegueris, 2014: 67) “La hembra en tanto hembra es un elemento pasivo; el macho en tanto macho, un elemento activo, y de él parte el principio del movimiento”.

En las clases de práctica del lenguaje a partir de 4° grado son las niñas las que se ofrecen generalmente para la lectura en voz alta, aún en casos en que presentan dificultades para hacerlo de corrido. Los niños solo se ofrecen en contadas ocasiones, teniendo cierto dominio de la lectura y con textos en que se les posibilita hacer la voz de un protagonista masculino. No se puede reflexionar sobre la subjetividad lectora sin pensar en la singularidad del sujeto, conocer en su contexto lo que demarcan los usos sociales, las normas escolares, la tradición familiar y los cánones estéticos y sexistas (Rockwell, 2006: 6).

En la concurrencia a la biblioteca popular, como índice de interés por la lectura, aparece una mayor concurrencia voluntaria femenina, concurre el doble de niñas, y se observa, en las visitas escolares, una prevalencia de dificultades en la lectoescritura en los varones.

El alumnado de las escuelas observadas no concurre voluntariamente a las bibliotecas, salvo para asistir a cursos de su interés que se brindan en ellas. De este modo aparece la práctica social de la lectura, como bien señala Bourdieu (2010: 173) como producto de la relación que ese sujeto ha podido entablar con la sociedad en que vive.

Se tiene en cuenta que las desigualdades en la concurrencia pueden estar sostenidas en la diversidad de las prácticas literarias domésticas sobretodo porque la concurrencia a la biblioteca popular, como se ha podido registrar, tiene un claro sesgo de clase. Las niñas y los niños que concurren a la misma pertenecen a escuelas privadas o escuelas públicas de mayor prestigio que las observadas.

Un hecho que llamó la atención, en la biblioteca popular, es que en el caso de las niñas estas vienen solas, con una amiga o con sus madres o acuden los padres a retirar libros para sus hijas. En el caso de los varones que presentan demandas escolares concurren sus madres a retirarles los materiales que requieren, salvo los lectores voluntarios.

Creemos que estos resultados tienen que ver con las representaciones existentes acerca de los niños y las bibliotecas. Las personas mediadoras y las niñas y niños observan a la lectura dentro de las preferencias femeninas.

Entrevista bibliotecaria escuela A:

“En general vienen más las nenas, los varones también vienen a buscar las historietas, los de terror o los de chiste, y las nenas les gusta más variados los cuentos tradicionales, princesas, son los que más vienen a buscar”.

Las personas adultas consideran a las niñas como más adultas, más tranquilas, más responsables de las actividades escolares, en tanto a los niños se los ve como inquietos, traviesos, creativos, en función de estas creencias se relacionan con unas y otros de forma diferenciada y se les ofrecen materiales definidos por sus supuestos intereses.

Crónica de la Escuela B, 6º grado:

Al preguntar “¿quiénes leen más?”.

Los de adelante con la mano estirada hacia el fondo señalan: “Las nenas”.

Esto es refrendado por la maestra. En este grado hay un niño que quedó callado que lee *Harry Potter* un libro muchísimo más grande que los que retiran sus compañeras.

La mirada heteronormativa ya está instalada en niñas y niños, reforzada por la autoridad de la docente. Nunca aparecen nombrados como más lectores los varones, ni ellos se autodesignan como tales. Aunque en varios casos son los que llevan las novelas más extensas, esto no es aparentemente motivo de orgullo para los niños, sino casi un secreto con la bibliotecaria. El acontecer educativo está sumergido en una mirada sesgada por valores androcéntricos y patriarcales que refuerzan las desigualdades aun intentando operar en favor de la igualdad.

Crónica de la Escuela A, 5º grado:

Camilo levanta la vista de su libro y exclama de pronto:

“¿Sabe una cosa? cuando sea grande quiero ser como usted”.

La bibliotecaria no entendía: *“¿cómo?”.*

El niño aclaró: *“quiero ser bibliotecario, aunque me cargan, porque me dicen que no hay bibliotecarios hombres, ¿hay no?”.*

El género impregna las relaciones interpersonales con pares y adultos influyendo en los lugares, saberes y actividades que se apropian niñas y niños y que determinan la ampliación o el estrechamiento de su espacio de lo posible en su trayecto vital.

Lo histórico social es inherente a la subjetividad de los cuerpos y de la lectura (Fernández, 2007). Se ha podido dar cuenta que no todos los niños que concurren a los clubes de lectura y leen activamente en ellos, retiran libros para su lectura hogareña. Ante la consulta de la razón de no llevar libros a su casa a pesar de leer en el espacio del Club, dos niños de 5° grado de la escuela A, responden:

“Yo no leo”.

Otro que lee historietas en cada encuentro de lectura, pero no se las lleva a su casa dice:

“Qué voy a hacer yo con un libro en mi casa?”.

Esto denotaría una falta de habitualidad a la relación familiar con el objeto libro. Una no correspondencia de este en el espacio íntimo, aunque le sea grato su uso en la escuela donde es un espacio autorizado y valorado como positivo.

Lo que pudo apreciarse, que solo el 50% de quienes acuden a la biblioteca popular, dentro del mismo grupo etario, retiran libros que no sean textos escolares o tengan por destino una demanda escolar, y como ya señalábamos, la mayoría, aunque difieren de mes a mes, son niñas, y en la biblioteca escolar solo aproximadamente el 40% de la matrícula escolar retira literatura voluntariamente.

Según la bibliotecaria de la escuela B:

“Son más nenas que nenes, aunque no por mucho, porque tenemos buenos lectores”.

La misma tendencia que sostienen las otras bibliotecarias.

Por otra parte, se pudo observar que los niños en general no tienen registro de la cantidad de textos leídos:

Entrevista a Rosana, 8 años, 3° grado de la escuela B:

“¿Leíste un libro completo este año?”

“Si”.

“¿Cuántos?”

“Uno nomás, el de Gaturro, que lo leí todo”.

Interviene la bibliotecaria que está inventariando en la biblioteca:

“Ese es el que te llevaste del Club de lectores, pero de acá sacas muchos”.

“¿Y los que te llevaste de acá no los leíste?”.

“Sí”.

“¿Cuántos libros te llevás de acá?”.

“Uno por semana”.

Esta falta de certeza sobre la cantidad de libros que se leen se pudo observar durante el desarrollo de los clubes de lectura de las distintas escuelas teniendo en cuenta los registros de los mismos y las respuestas infantiles. En general, su recuerdo es selectivo a los libros que más les gustaron y sobre todo a aquellos con los cuales relacionan alguna circunstancia especial (pelea con su hermana o compañero, chocolate, reparto de caramelos).

En cuanto a la motivación para la lectura no se observaron diferencias entre niñas y niños en los clubes de lectura realizados en el espacio escolar. Lo que manifiestan quienes demuestran más gusto por la lectura es que existe un adulto que acompaña o hace de modelo lector o narrador, las mamás de Abril, Susana y Ana, la abuela de Maira, el hermano de Claudio, la abuela de Jony, el papá de Leticia, el bibliotecario de la biblioteca popular en el caso de Estelita, la prima mayor de Aldana. Alguien que trenza con sus narraciones la historia lectora, que instala el sentido del libro en esa historia, le ubica un estante en su subjetividad para sostener sus lecturas, le permite significar desde la poética sin que sea necesario extrañarse de sí para leer. En su propio mundo interno este sujeto lector puede encontrarse con otro significante que habla su misma lengua, la de la literatura.

Solo los niños de los grados inferiores de la escuela A (1° a 4°) manifiestan leer en las aulas y tener prácticas de lenguaje con lecturas individuales y colectivas en voz alta o silenciosa. Los niños del último grupo solo leen en forma individual o silenciosa si han terminado la tarea escolar según la docente de 6° grado de la Escuela A, *“para que no me hagan lío cuando ya terminaron”.*

En cambio en la Escuela B todos los grados tienen reglada la hora de lectura colectiva en forma semanal, desde principio de año se establecen las novelas a leer. Estas son leídas por capítulos por la maestra, la bibliotecaria y los niños.

En la escuela C las prácticas se refieren solo a prácticas de lectoescritura iniciales aún en los grados superiores por las dificultades que presentan alumnas y alumnos según manifiestan las docentes.

Aquí se torna dificultosa la autonomía lectora que requiere para constituirse la libertad de la elección literaria pero fundamentalmente el dominio de la lectoescritura. Para esto se requiere que las escuelas acepten la diversidad existente, y no basen su imposibilidad de enseñar en los contextos

socioeconómicos y étnicos de donde provienen los estudiantes. La situación de vulnerabilidad de las niñas y niños se asocia con una disminución en la exigencia, de ese modo se inhibe a alumnas y alumnos de toda responsabilidad en su tarea de aprender y sin la cual no hay autonomía posible.

En la escuela C se leen relatos cortos por parte de la maestra *“porque no tienen nada de concentración”*. Es de señalar que durante la investigación se observó una jornada de narración oral de una hora y cuarto donde todos los niños de 4°, 5° y 6° que se hallaban presentes permanecieron atentos e interesados, solicitando relatos al narrador.

Teniendo en cuenta lo antedicho puede entenderse que en la escuela A los niños y niñas entienden al libro como una actividad asociada al tiempo libre más que a las obligaciones escolares como sí se lo considera en la Escuela B.

Entrevista a Abril, 4° grado, escuela B:

“¿Dónde lees?”.

“En cualquier lado, afuera, en mi casa, en mi pieza. En mi pieza estoy más cómoda. Me tiro con el libro en la cama y empiezo a leer”.

Entrevista Ana, 4° grado, escuela B:

“¿Dónde lees?”.

“En mi cama. Sentada. En cualquier momento”.

La mayoría de los niños entrevistados manifiesta leer de noche en su cama o de tarde en el patio si están solos, mientras que las niñas lo hacen en su cama en cualquier momento del día. Creemos que esto también podría estar sostenido en los papeles de género asignados, por los cuales los niños en presencia de otros familiares o pares deben realizar actividades establecidas como masculinas, en las que no aparecería la lectura, que es vista como una actividad pasiva.

Mientras que en el caso de las niñas aparece en algunos relatos el espacio de lectura compartido por fuera del ámbito escolar:

Entrevista a Susana 5° grado, Escuela A:

“Mi mamá me lee el libro a la noche Nos sentamos en la mesa y mi mamá hace el té para mi tío y me cuenta”.

Entrevista a Adela, 5° grado escuela A:

“Vengo acá (biblioteca escolar) con mis amigas en los recreos”.

Yo le cuento a mi hermanito todo lo que leo, el que viene conmigo a la escuela y a mi amiga Ludmila.

Ana, 4° grado, escuela B:

“¿Tiene alguno para chicos?”.

“¿Para qué chicos? pregunta la bibliotecaria”.

“Para leerles a mis hermanos” y les lleva Princesas.

En este caso al asumir ella la responsabilidad de la comprensión literaria frente a otros genera las bases para una posición autónoma, instala en sí la posibilidad de ser lectora, de decidir su texto, su espacio, su ritmo de lectura y ofrecerlo como regalo personal a otros.

Aquí se observa una diferencia en la sociabilidad genérica de las prácticas de lectura pues en los varones es una actividad que se encuentra dentro de lo íntimo y en las niñas aparece como una práctica a compartir.

Carlos de 6° grado, escuela A:

“No, no le cuento a nadie lo que leo. Leo para mí”.

La lectura no aparece en las niñas y en los niños que acuden a los Clubes de lectores en las Escuelas A y C como una actividad vinculada a lo escolar pues esta no es requerida desde los establecimientos. En estos espacios consideran que no tiene demasiado sentido asignarles tareas que no han de cumplir *“ni siquiera te hacen las que tenés que corregir”*.

Solo una maestra de la primera escuela plantea:

“No les doy la lectura como tarea porque no quiero que lo sientan como un trabajo pero les digo que lean, que les puedo prestar los libros que tenemos en el salón, que se pueden divertir, y les cuento una parte”.

En la escuela B no se dan tareas porque es de doble escolaridad.

En esto se diferencian de niñas y niños usuarios de la biblioteca popular que, según manifiestan, deben leer obligatoriamente en sus hogares los textos señalados por sus docentes.

En el espacio de los clubes de lectura se pudo percibir que si bien en los primeros grados resulta sumamente dificultoso compartir un texto, ocasionando peleas y empujones, en los grupos mayores muchas son las lecturas que se realizan en forma colectiva, sobre todo en grupos de varones donde se lee el texto en forma histriónica.

Los discursos sobre cuál es la lectura que corresponde a cada edad en la niñez, si la lectura individual o colectiva, silenciosa o en voz alta, si es de un modo para niños y otro para niñas, o para todos igual; definen maneras particulares de pensar y actuar en relación a la niñez.

La heterogeneidad de subjetividades es producto de la articulación de condicionamientos educativos, familiares y sociales singulares que determinan en cada caso qué hace ser al sujeto, qué potencialidades y obstáculos se le presentan y qué estrategias se generan en cada situación.

Cuando los chicos comparten la lectura de un texto, voluntariamente o por necesidad, porque solo uno maneja completamente las claves de la lectoescritura, ya no estamos hablando de las prácticas de lectura como actos privados e íntimos que conectan con la propia subjetividad lectora, sino, de prácticas de lectura colectivas que descifran un texto en conjunto, en una travesura de acoples y referenciando el mismo a situaciones o sujetos conocidos.

Crónica de 5° grado, Charly dirigiéndose a Carlos:

“Mirá, mirá este es el Chino” y señala un personaje de la historieta.

Carlos:

“Y tiene la moto del hermano y todo. Yo ya la conozco a esta”.

A través del aporte de conocimientos que cada uno lleva a esa lectura y al lenguaje de la cotidianeidad común que poseen se permite una comprensión colectiva del texto.

En una punta de la mesa leen Lisandro e Iván. Ambos leen la historieta de *La máquina del tiempo*. Dice Iván:

“Esta yo sé cómo termina porque la vi por la tele y ya me la llevé para ver si era igual”.

“Pero mira esto que está rebueno”, y continúa leyendo los diálogos en voz alta.

Se excede así la posibilidad individual de lectura, se potencia el espacio y posibilita un acceso que quizás en solitario no sea posible, por no contar con las herramientas para la lectura o porque es un espacio subjetivamente inhóspito para transitar sin guía.

En uno de los encuentros en la Escuela A con 6° grado el viento entraba por las ventanas rotas y los chicos se adosaban a los compañeros en un intento de no sentir el frío. En el tiempo dado para la selección de textos Matías no escogió ningún libro sino que se sumó a hojear otros elegidos, como al de la niña a su lado a la que se arrimó a mirar un primer libro. Luego, el de un compañero que lo invitó a ver otro y terminó por fin llevando la historieta de *Hércules* que otro grupo hojeó y dejó sobre el banco. Pareciera que más que interesado en la lectura, está en compartir con otros, que el sentido que él le da a la lectura es el de una actividad predominantemente social, que se sitúa en relación a una exterioridad, a otro, es un juego colectivo. El valor de la lectura para él es reinterpretado no en función de los contenidos del texto sino en función de su propio imperativo: el estar con otros.

Desde la punta del banco dice Jorge:

“Yo leo ésta con él”.

Toma la que tiene Lucas.

Se les pregunta si quieren escuchar el cuento que habían elegido la vez anterior o leer.

La mayoría dice *“leer”*.

“Ahora ya empezamos, dice Jorge, otro día”. Jorge, Lisandro y Lucas comparten *La máquina del tiempo* de Herbert George Wells en historieta.

Lucas, aunque está en 6° grado, apenas lee, pero dice que le gusta leer y demuestra interés en los libros, pidió en un encuentro anterior que le leyera y ahora está inmerso en el texto que va relatando Jorge, que es el que mejor lee, aparte de ser el más peleador y rápido para las respuestas. Se puede observar este encuentro de lectura compartida que se observa en la voz de Jorge leyendo, y en quienes acompañan con sus gestos y exclamaciones las aventuras que juntos van transitando. El desconocimiento que tiene Lucas sobre las letras no le impide disfrutar del encuentro lector convirtiendo a la lectura en una actividad social y colectiva. En este momento, Jorge sería el mediador con sus dos amigos, ocupando el lugar que el adulto no tiene. Al ser reconocido por los otros como líder sus elecciones tienen peso, es un “alguien” a imitar. Bourdieu (2010: 118) llama nimesis al proceso por el cual la mera imitación de los usos corporales genera que las relaciones de poder circulen de un cuerpo a otro sin pasar por el discurso, sin concientizarse. Jorge, sin embargo, no es visibilizado por los adultos en este rol sino en el de mal alumno. La mirada del alumno esperado filtra la imagen de Jorge impidiendo observar lo que este puede aportar al proceso de aprendizaje del conjunto de sus compañeros.

Los niños insertan en la historia detalles no presentes, dan nombres a algunos personajes de sujetos reales que ellos conocen o de personajes televisivos, animan las imágenes fijas con movimientos de su propio cuerpo que teatralizan la historia en un presente ficcionado. Cada tanto, durante la lectura, el grupo emite onomatopeyas de los elementos del relato, escucha las palabras escritas. El cuerpo no es pasivo en esta lectura, sino que el texto adquiere en ellos su corporeidad, no solo sus ojos viven la historia, esta adquiere sonidos y movimientos en una lectura lúdica encarnada en los lectores. Estas son instancias de subversión del orden escolar, donde se instala un proceso que articula acciones que se encaminen hacia la solidaridad entre niñas y niños. Por lo tanto como manifiesta Chartier (1995: 10) es posible “valorar la subversión como un proceso social profundamente educativo y constructivo y no únicamente como una oposición a un orden establecido”. Los momentos de reproducción al contrario serían todas las conductas escolares a lo largo de la jornada en la institución, que reflejan las reglas competitivas y las valoraciones discriminatorias del aprendizaje social, que en varias oportunidades ellos aplican en exceso.

En el fondo del salón de 4° grado, en una mesa se observan señas entre ellos que denotan que ha irrumpido un elemento externo al espacio escolar, no esperado en ese contexto. Una revista de historietas que pasa a escondidas de uno a otro va dando cuenta de donde se encuentra el disruptor. En ella el héroe besa a una joven y nadie sabe qué hacer con eso. La actividad de los niños está gobernada por la mirada del adulto y la institución ante la cual el niño se doblega y se subleva. El

adulto en este caso encarna la Moral, ante la cual, el niño coloca como elemento de fuerza, el deseo. La bibliotecaria absorbida por otros requerimientos no alcanza a acercarse a tiempo para ver porque la revista ya ha desaparecido mientras que las risas continúan. Desde este grado pueden observarse más separaciones por sexo entre los grupos, aunque claramente las diferencias son más notorias en la escuela B, tal vez porque son marcadas por las maestras al organizar los grupos, nunca se observó que armaran grupos mixtos en 4°, 5° y 6° grado. Esto no se observa en la escuela A donde los grupos se conforman por afinidad o cercanía y en la escuela C donde siempre hay poca presencia de niñas y niños.

Las inferencias esencialistas a través de consideraciones basadas en la biología señalan que los libros de poesía y de amor son para las niñas, y los de historietas y terror para los niños, de este modo, establecen un mecanismo de domesticación y control heterosexual a través del libro que, en sí, es una herramienta para la autonomía individual y colectiva. Maestras acompañantes en las visitas a la biblioteca solicitan: *“Los libros para nenas donde están”* o *“No tenés de fútbol o de autitos para ellos”*. Se da cuenta en estas prácticas que los mecanismos de producción y reproducción del poder (Foucault, 1998) continúan vigentes como prácticas discursivas y gestuales que intervienen, delimitan y organizan los cuerpos infantiles en su relación con la literatura.

Chicas y chicos aprovechan, la oportunidad del club de lectores, no planteada en el ámbito escolar para encontrar autónomamente los libros que creen se ajustan a sus necesidades y a su capacidad de lectura. La observación permite dar cuenta de la disparidad existente, no solo en los géneros literarios, sino en el tamaño de los textos elegidos. Estos guardan relación no solo con sus intereses, sino con sus habilidades para la lectoescritura y su experiencia lectora. Aunque es de tener en cuenta como señala Bourdieu (2010) que no hay ningún gusto individual, y las selecciones que se realizan están vinculadas al lugar que ocupan en la sociedad, o sea a cuál es su capital económico y cultural o cuál se supone que este sea. Esta mirada relacional posibilita ver el vínculo entre prácticas simbólicas y posiciones sociales. De ahí que se visualice a la lectura como práctica cultural definida por un sistema de relaciones que se deben tener en cuenta para la democratización de estas prácticas.

El momento de la elección de la lectura es de una aparente desorganización del Club de lectores, pero, tiene para ellos una gran importancia, es un momento de socialización de su crítica literaria de opinar autónomamente sobre los libros y establecer sus criterios de selección. Este intercambio constituye, a su vez, la causa más común para seleccionar un libro, que es que hayan escuchado algo sobre él de sus pares. Por lo tanto, este espacio de reciprocidad, discusiones y tironeo entre los libros los nutre y les habilita la elección y la opinión.

En los grupos más chicos la elección de los libros es por nombre o por el dibujo de la tapa. Algunos toman el libro, ven su tapa y su nombre y de acuerdo a lo observado dicen frases como *“no*

me gusta", "*me gusta este*", "*este no lo quiero*," "*este es malísimo*". Es evidente que la ilustración habla para niñas y niños como una reseña de la cual se puede inducir si les gusta o no. Dussel (2006: 103) considera que "en la cultura posmoderna de la globalización capitalista existe una cultura de la imagen; una cultura que deriva del predominio cotidiano de lo visual, en las formas de percibir el mundo y de interactuar con él", lo que tiene que ver con las dificultades lectoras, pero también con una forma de elección aprehendida en nuestra sociedad a través de los medios de comunicación.

En la escuela B se realizan sistemáticamente prácticas de lectura, pero acompañadas de un seguimiento sostenido sobre lo bueno y lo malo, sobre el buen y el mal gusto que diagrama el sentido estético de los niños en la escuela, que no es el de su vida cotidiana, potenciando la incertidumbre acerca de cuáles son las opciones válidas que serán reconocidas como tales. En un encuentro con 6° grado hay quienes eligen rápidamente pero a la mayoría le cuesta bastante decidirse, piden los libros de la otra mesa, le sacan al compañero, quieren ver todos juntos, las mediadoras deben ir aplacándolos, preguntándoles acerca de sus gustos para orientarlos en la búsqueda

Me resuena la pregunta de Rockwell (2006: 5) de "¿cómo invertir la visión que sitúa a estos niños, para bien o para mal, como depositarios de una cultura "inculcada" por las generaciones precedentes y por las instituciones sociales, para observarlos como seres humanos en proceso de tomar decisiones y de reapropiarse la experiencia vivida?".

Es notoria la opción por los libros álbum de los niños de los grupos más pequeños donde la satisfacción de la lectura está lejos de estar conectada con la comprensión del mensaje del autor en la mayoría de los casos -*Cambios y Voces en el parque* de Anthony Brown; *El Globo* de Isol-. En este grupo, si bien cuando leen y comparten sobre las mesas eligen textos variados: historietas, cuentos, libros álbum, en especial que ya hayan sido elegidos por sus pares, es clara la preferencia de los chicos para llevar a su casa libros de cuentos cortos, fácilmente manipulables, donde la ilustración juega un papel importante en la lectura del texto, porque agrega o entra en diálogo con lo textual. De este modo el libro ilustrado o el libro álbum tiene un rol de acompañamiento que favorece la lectura cuando la alfabetización todavía no es completa.

Habría que tener en cuenta, como señala Littau (2009: 50), que el significado del texto está imbricado en sus condiciones materiales, por lo que no solo debe atenderse a la estructura verbal del texto, sino analizar en el acto de lectura al portador del mismo, su construcción material, que influye en la manera en que el mismo puede ser interpretado. Esto se observa en general en toda elección, pues son los nuevos y con mejor diseño de tapa los primeros seleccionados. Por otra parte, el libro álbum presenta algunas particularidades, "existe un público preparado para leer estos libros particulares que permiten lecturas diversas" (Rabasa y Ramírez, 2012: 1) pero no sería este el caso, de lectores avezados que puedan captar la intertextualidad del mensaje, pues, como puede observarse

en las entrevistas, este, a veces, no es visualizado tampoco por quienes realizan la mediación, por una cuestión de espacio social o por una cuestión de generación. Así lo señalaba una de ellas en una visita escolar:

“Son muy lindos, pero a estos libros nuevos no los entiendo -mirando Tener un patito es muy útil de Isol-, lo nuestro era más simple”.

Es así que existen niñas y niños, pero también mediadores, desbordados ante las propuestas estéticas totalmente diferentes al portador tradicional. El libro álbum implica un modo de leer distinto, ya no es la ilustración que acompaña el texto, es un texto que se conforma entre las palabras y la imagen, a veces en un solo discurso y otras en contradicción, lo que implica una participación mayor del lector en la operación deshilvanando las diferentes miradas que se cruzan.

Es evidente que la estética de los receptores en general tiene rasgos de época, no solo en los libros álbum, sino, también en otros portadores, cuando entre las historietas van quedando de lado (en iguales condiciones de conservación) las de las décadas del 70 y 80 y las más recientes son objeto de disputa entre los concurrentes como los portadores preferidos por el grupo.

Si bien los libros álbum tienen una propuesta estética para cualquiera, no es así en cuanto a su sentido, implican una lectura en paralelo de texto e imagen que en este caso no parece realizarse dada la ansiedad que presentan quienes los toman en sus manos. Estos pasan raudamente las hojas de adelante para tras y viceversa. La elección da cuenta del sitio que la imagen tiene en el grupo. En esto se pondera el poco acercamiento al libro y al arte en general, sus contingencias materiales históricas y sus dificultades lectoras que les impiden el goce fluido de un texto extenso sin ilustración.

Puede presumirse que sus decisiones se realizan sobre los significados culturales que les dan a los libros. Asimismo incide su espacio socio histórico de pertenencia, el soporte en que el texto se materializa, y el área misma donde se realiza la actividad. La actividad se efectúa en un territorio no escolar que tiene por fin acercarlos a los libros, desde su libertad. Dice Percia (en Duschatzky, 2011: 55): “En lo no escolar veo una cierta tensión que se liga de algún modo al peso de las expectativas. Lo no escolar abre una pregunta sobre esa relación asimétrica y pone las cosas en una especie de incertidumbre sobre cómo se gestiona un espacio donde los chicos también tienen un saber o están a cargo de ver cómo se hace”. Aunque sobre esto hay que tener en cuenta un hecho que llamó la atención. En la Escuela A niñas y niños no logran esperar el inicio de la actividad. El primer día del Club de Lectores mientras iban llegando se desparramaron los libros sobre el piso, y quienes ya estaban, sin esperar a que se presentara la actividad comenzaron a tomar los libros, a mirarlos y a preguntar sobre ellos.

En la escuela B y C el comienzo fue absolutamente diferente, primero que, en la primera al efectuar la actividad en la biblioteca escolar los libros se ubican sobre los pupitres que unidos hacen de mesa, en la otra sobre la mesa de la docente, pero, nadie los toca hasta que se les dice que elijan, ahí ellos hojearon los textos y seleccionaron, pero, luego esperaron la orden para comenzar la lectura. En la escuela C solo había presentes 5 niños de 5° y 6° grado con dificultades lectoras, por lo que eso tal vez motivaba su mansedumbre. Pero en la escuela B claramente se observan las pautas de la dinámica cotidiana. En ella la decisión del qué hacer y para qué hacerlo es poseída por la maestra y al estudiante le corresponde esperar, para tomar la iniciativa deberían tener algún poder en la dinámica escolar, del que carecen. Como bien señala Lerner (2002: 2) “en el modelo escolar habitual esto no es posible: dado que el saber se distribuye en el tiempo a través de una correspondencia entre parcelas de tal modo que a cada parcela de saber le corresponde una parcela de tiempo, la escuela clásica es el lugar de la no permanencia”, no hay un tiempo para generar un espacio propio de pensamiento. Un tiempo que permita decidir sobre ese aprendizaje, tomar posición ante él. Sin esa potestad no pueden generarse lectores autónomos como sostiene esta autora.

El primer acercamiento a las opciones literarias infantiles fue a través de sus manifestaciones ante la primera pregunta que se plantea en el club literario: *¿Qué les gusta leer?* En un grupo la mayoría de marcaban que no sabían, algunas y algunos señalaban su gusto por leer comics o cuentos de terror, en las chicas en general las opciones eran más amplias agregando poesía, y ciencia ficción. Algunos chicos no manifestaron ninguno en especial a través de no sé, o subiéndolos hombros. En otro las respuestas fueron variadas como “*todos*”, “*ninguno, los cuentos son aburridos*”, esto podía leerse como una respuesta subversiva en un contexto escolar, o en un “acto revelación”, en el sentido que, como es un espacio nuevo, no reglado necesariamente como el contexto áulico, los niños se ven menos presionados a expresar respuestas “adecuadas” y/o “aceptables” al contexto escolar. Daría esto la posibilidad de “rebelarse” o de “revelarse”, hacerse visible, demostrar por qué se eligió estar allí. Como dijo un niño: “*no quiero estar en clase, vengo a acompañar a mi amigo*” aun cuando no sea lo políticamente correcto.

En otro encuentro con 2° y 3° grado se les solicita que se presenten con su nombre y el libro que les gusta. Las niñas comienzan seleccionando clásicos. Los varones en cambio dan solo su nombre sin elección. ¿Pesará el viejo mito de que la lectura es cosa de mujeres? Uno de los niños, pequeño y esmirriado, siempre solitario, manifiesta: “*ninguno, yo leo para no aburrirme, me da igual cualquier cosa*”. ¿Será tal vez acá la muestra de que el texto es solo la excusa para que el lector se lea a sí mismo utilizando a su antojo el itinerario que otro ha dibujado, pero que él puede recrear desde sus propias coordenadas? Sostiene de Certeau (2000: 44) “Los usuarios “trabajan” artesanalmente, con la economía cultural dominante y dentro de ella, las innumerables e infinitesimales metamorfosis de su autoridad para transformarla de acuerdo con sus intereses y sus reglas propias”. El libro aparece aquí

como clausurando el espacio del tiempo muerto como un instrumento que le posibilita crear un lugar propio donde los otros no llegan con sus burlas.

Los libros preferidos de los niños y niñas de los grupos superiores, de 9 a 12 años, según los registros de préstamos son en primer lugar claramente las historietas, luego en forma pareja los de terror, siguiendo con los de aventuras amor y risa para las chicas y de aventuras y poesía para los chicos. Aunque como sostiene Valentino (2013) “todos sabemos desde siempre que ninguna cronología sirve demasiado y que la infancia no es un territorio con fronteras precisas ni en edades, ni en deseos, ni en necesidades”.

Al observar los datos a partir del género, se aprecia que las cifras dan cuenta de que tanto, para los hombres, como las mujeres, las temáticas más escogidas son las mismas, aunque, en el caso de los hombres el gusto por la historieta de superhéroes es mucho más marcado que en las mujeres. Pero, por otra parte, que los intereses según género no siempre calzan con los estereotipos sociales, en los cuáles se asocia a la mujer con características más pasivas y emocionales en comparación a los hombres. Estableciendo la poesía como un estilo femenino y la aventura como parte de la sensibilidad varonil.

La saga de *Spiderman* (Marvel) es la que más ha sido prestada. Los superhéroes simbolizan el universo viril, subrayan la corporización de la lógica masculina mediante actitudes, expresiones y actos de fuerza y dominación. Sin embargo aunque, mayoritariamente, son los niños sus lectores, en este caso específico también a las niñas las temáticas que más les gusta leer son las referidas a aventuras y de terror, sobretodo en formato de historietas. Las historietas son textos del género narrativo con base icónica que brindan vivencias y personajes con los cuales niñas y niños se reconocen lúdicamente. El texto brinda elementos esquemáticos de un acontecimiento que debe completarse al leer, lo que permite, por las risas y las exclamaciones que se observan, una mayor participación infantil en el juego con el texto.

En la Escuela A en el encuentro con 6° grado, mientras la promotora les daba para elegir, detrás de ellas se peleaban por los ocho *Spiderman* que un niño había llevado previsoramente para su mesa.

En esta institución es notorio el interés, sobre todo en los dos últimos grados, casi desesperación que tienen niñas y niños por las historietas. Esto puede deberse a los animés y cortos dibujados que miran en la televisión. Así surgiría de este diálogo de 4° grado:

“Uy! Mirá esta”.

“No, mirá, *Spiderman*”.

“Yo ya me la llevé, mirá, mirá, como en la tele”, y muestra *La máquina del tiempo*.

“Ésta, está buena, mirá. Yo a esta la ví”, y enseña “*Hércules*”.

En los grupos de 5° y 6° grado de la Escuela A, sobretodo en el segundo, es notable la selección de historietas. Si se parte de que un texto no puede existir independientemente del objeto, la forma, el soporte que se lee, se escucha y/o se ve y que interviene en la creación de sentidos, parece que los comics son un fuerte estímulo para este público lector. Este género, despreciado por las docentes y solo aceptado por las bibliotecarias como gancho hacia la literatura, brinda la posibilidad de participar activamente en la lectura pues el relato se conforma con piezas del texto y con elementos del mundo interno del sujeto lector. Esto puede observarse en que, quienes leen historietas, realizan generalmente manifestaciones en voz alta sobre el texto como si este en verdad estuviera ocurriendo. Asocian los personajes por su fisonomía o por las acciones que realizan con sujetos escolares o comunitarios, y en algunos casos, con personajes de series televisivas que no se relacionan directamente con la lectura actual. Durante la lectura, que suele realizarse entre dos o tres juntos de la misma historieta, o con dos historietas diversas pero comentándose entre ellos, se observa una movilización emocional que los hace juzgar, opinar, repeler o identificarse con los personajes de la historia.

Las historietas, son una expresión artística que se integró con elementos de la literatura y la gráfica. Tienen un carácter de mercancía según Eco (1995: 226), como lo demuestran los plazos de entrega cortos, la intención de entretener, la existencia de un público en su mayoría adolescente y la extensión de la saga para sostener las ventas. Son narrativas realizadas a través de imágenes contenidas en viñetas que se suceden y van relatando la historia a través del diálogo y/o los pensamientos de los personajes o de sus actitudes a través de un código visual que da cuenta de los sonidos y sentidos de la acción que transcurre.

El rubro de las historietas seleccionadas en los clubes de lectura o en los registros de la biblioteca popular podemos dividirlo en cuatro géneros, con clara preeminencia del primero:

Superhéroes (personajes con poderes sobrenaturales) entre los que ocupa el lugar casi exclusivo *Spiderman* de Lee y Ditko, retirado por los varones. Tal vez consecuencia de una identificación con el personaje central, hermético y violento, estereotipo de la masculinidad impuesta por la sociedad heteronormativa.

En segundo lugar se encuentra los clásicos, novelas transformadas en relatos gráficos. Siendo las preponderantes: *La máquina del tiempo*, ficción de 1895 de Herbert Orson Wells, seguido por *El sabueso de los Baskerville* relato de 1901 de Arthur Conan Doyle, basado en una leyenda inglesa del 1600, *El hombre invisible*, de 1897 del mismo autor, y *Hércules*. Acá es posible ver que el portador no es un detalle en el encuentro con la lectura. Se observa que el poder de la historieta transforma, un

texto clásico del s. XIX, o leyendas griegas, en una aventura literaria recién inaugurada. Siendo una mayoría muy marcada de los varones sus lectores.

En tercer lugar las historietas humorísticas: *Gaturro* de Nik, y *Mafalda* de Quino los más seleccionados, retirados por las nenas.

En cuarto lugar la historieta infantil: estos son comics que por el tema y los personajes son destinados, por las editoriales, para el público infantil. Estas historietas son la muestra de nuevas narrativas que rompen con la mirada binaria social que continúa en vigencia. Los feos pueden ser buenos, las niñas pueden ser la protagonista principal, los personajes no tienen seguridad absoluta sobre sus vidas. Lo que resulta extraño es que de estas historietas la más solicitada por los varones fue Alina y Aroldo, siendo que el personaje central es una nena. Es de tener en cuenta que en la escuela B los niños no han seleccionado tanta historieta pues las docentes disuaden la elección de este género y solicitaron que no se llevaran historietas y libros de terror a partir de mitad del año.

Para el análisis de la figura de *Spiderman* el superhéroe más solicitado, nos basaremos en el trabajo de Lucerga Pérez (2004). Para ella el superhéroe continua la figura de los héroes y dioses clásicos, de los cuales toma mecanismos constructivos similares. Sin embargo, la saga está atravesada por la situación históricosocial, actual, condensada de distintos modos en el relato como las demás narrativas literarias. Se considera que cuando se efectúa un análisis de las formas literarias excluyendo las miradas insertas en el relato se vacía a este de sentido y no se da cuenta del vínculo intersubjetivo con sus lectoras y lectores. Los niños cuando seleccionan *Spiderman* sobre *Superman*, o *Gilgamesh* están dando cuenta, que su mirada no es la de los 80 o 90, sino una sociedad posmoderna que puede discutir al superhéroe, como cuando en la historieta se discute si no es ofensivo ser defendidos por un enmascarado estrafalario vestido de rojo y malla negra.

Los símbolos de la heroicidad están dados en primer lugar por los poderes sobrenaturales que los ubica junto a los dioses y que en este caso fueron adquiridos por accidente (elemento del mal que se transforma, en él, en un bien) en un principio por la picadura de una araña radioactiva, simbolizando el peligro nuclear, y actualmente por un accidente de ingeniería genética, dando cuenta de los atravesamientos contextuales en la literatura. Además por la portación de una herramienta de invulnerabilidad: las telarañas (elemento animal instrumentalizado por la racionalidad humana) y el sentido arácnido que le avisa de toda situación de peligro.

El uniforme, como el ropaje de los luchadores es la simbolización del poder ante los demás. Este es diseñado, con todo esmero por Peter Parker, para mostrarse con los poderes que descubrió le fueron transferidos por la araña al picarlo En el caso de *Spiderman* si bien sostiene el color rojo de los clásicos superhéroes norteamericanos, no recurre a elementos militares y aparece en él un elemento luego cuestionado por su mismo portador como circense: la malla. Desde aquí, daría cuenta de un

protagonista de transición, sin todas las marcas de los clásicos ni las de la postmodernidad. Otra característica que lo separa de los primeros es la inexistencia de un compañero. Este como los vampiros, otro de los personajes favoritos de estos niños, están condenados a la soledad.

El último de los símbolos: la máscara. Esta por una parte personaliza al personaje, pero por otra, lo despersonaliza, permitiendo que en el hombre común, casi despreciado, viva el extraordinario. De este modo, la máscara muestra y oculta una identidad. Esta provoca miedo en los otros y seguridad en los que pertenecen a la comunidad, pero, lo que hay tras la máscara es desasosegante hasta para él mismo. Detrás de Spiderman está Peter Parker, con una vida insustancial de estudiante del Instituto en un principio y después en la Universidad, trabajando en paralelo como fotógrafo gráfico y viviendo con su tía May. Smallville, aunque nadie sabe de su doble identidad solo él o su lectora o lector. Quien lo lee lo conoce íntegramente construyendo un lazo de complicidad entre personaje y sujeto lector.

Como marca de la modernidad, y sostenimiento de la heterosexualidad obligatoria, Spiderman tiene una amada en su comunidad que lo integra aún más a esta, pero que nunca puede alcanzar, pues no es totalmente un vecino más. Esta característica plena del amor romántico señala claramente el modelo masculino en Spiderman, el del ser que se destruye interiormente, sin que lo domine la emoción amorosa, pero es capaz de dar la vida y sufrir tormentos por ella. Pero todo queda subordinado al cumplimiento de su misión social.

Otra significación sostenida desde la historieta es la naturalización del orden jerárquico en tanto se manifiesta en forma reiterada la existencia de superiores e inferiores, incluyendo en este espacio a las mujeres. Es de tener en cuenta que el superhéroe encarna la superioridad sobre el colectivo y de este sobre otros a los que no pertenece. Tal vez fluya en esto la intención del lector, de identificar a su propia colectividad subordinada como hegemónica, a través de su identificación con el héroe.

Siguiendo el análisis de Lucerga Pérez creemos que las tres dimensiones que ella señala como constitutivas de la figura del superhéroe aparecen como esenciales en la identificación de los niños lectores: 1.- El héroe colectivo: equiparado al líder comunitario en tanto elemento de constitución de la identidad colectiva que determina un nosotros enfrentado a un otros. De importancia para niñas y niños pertenecientes en su mayoría a grupos migrantes observados en su cotidianeidad desde la otredad. 2.- El héroe terrible: quien sostiene un espacio de poder fuerza por lo cual se lo admira y se lo acata como protector ante los enemigos. La imagen corresponde claramente al modelo masculino imperante (Artiñano, 2009). Este lugar es deseado y altamente constitutivo de la masculinidad en los niños, sustentado por los mandatos recibidos de su contexto social. 3.- El héroe legítimo: defensor de la noción socialmente aceptada de bien y de una identidad legitimada como válida en tanto defiende o restaura un statu quo. Lo que, sin embargo, aparece como sosteniendo las

identificaciones, en este grupo singular de lectores, es que este superhéroe a diferencia de todos los otros es un adolescente sin protección adulta y que en su vida común es, en varias oportunidades, víctima de abuso estudiantil de los más grandes y fuertes del instituto, situación que también puede observarse entre el alumnado de la primaria con respecto al de la secundaria del mismo establecimiento. Por otra parte fruto de disyuntivas internas en dos ocasiones el superhéroe se retira de la tarea de paladín de la justicia. Estas diversas vicisitudes convierten al protagonista en casi un héroe humano más que un superhéroe por tanto asequible a la cotidianeidad del lector.

Asimismo, según Eco (1995: 226) la historieta tiene características, que ayudan a consolidar mensajes integradores y tranquilizadores; de iteración, como repetición casi sin cambios de la estructura episodio tras episodio, y de redundancia, como la poca información que los nuevos episodios aportan a la historia del personaje pero que generan en sus lectoras y lectores una impresión de coherencia y cohesión del texto y del mundo.

Los superhéroes, como *Spiderman* significan el retorno de los discursos identitarios que están recuperando el espacio simbólico, aunque los años han pasado y estos personajes no son los mismos que a su creación, hoy se plantean como dubitativos, complejos y con fisuras, lo que también da lugar a identificaciones con un ideal mucho menos pesado que antaño, con incertidumbres y desniveles y con una ética a construir en lo cotidiano más que con una moral inmaculada.

Para Eco (1995) el hecho de que el personaje esté inserto en un sistema cerrado, tanto en el plano espacial como temporal; en tanto cada nueva publicación se efectúa en un tiempo neutro en el que no se observa una progresión; conlleva un señalamiento sobre qué desear y cómo obtenerlo sin proyectar arriesgadamente. Pero, si pensamos en sujetos cuyo espacio a desear es restringido, con estrategias cotidianas como proyectos de riesgo, la sucesión infinita de seguridades temporales y espaciales posibilita crear una aventura imaginaria iniciática.

Estas lecturas ponen en cuestión la atribución de gustos definidos, literarios en este caso, a determinados sectores sociales. Tal vez si lo único que se les acerca, porque es lo único que se considera que les va a gustar, son materiales sencillos o que están en la televisión, se evita que ellos conozcan la diversidad existente y seleccionen sobre eso. Como señala Chartier (Segura, 2007) no es tan simple atribuir determinados materiales de lectura a determinados sectores sociales, no solo por la complejidad de la distribución, ya que muchas veces dependen de quienes después señalan como negativos esos criterios, sino también porque las selecciones varían, invirtiéndose los gustos, y centralmente porque la forma de apropiarse de los materiales es lo realmente significativo. De modo que es importante observar cómo se distribuyen los objetos de análisis pero también como se consumen y se apropian.

Según Dorfman y Jofré²⁶ (1974: 48/49) los superhéroes conformarían una estructura significativa que posibilita a niñas y niños pensar y desenredar las contradicciones de su vida diaria. Podrían de este modo superar situaciones personales que le configuran un problema, aunque sin ligarse con las causas y consecuencias reales de la situación, proyectando una solución ficcional. La historieta permite suplir y encubrir, de este modo, el mundo real con la figura del superhéroe, en este caso la saga de Spiderman. Esto ha sido criticado desde el marxismo ortodoxo por sustituir con el superhéroe al proletariado como sujeto transformador del mundo, operando en forma individual y moral. Luego posiciones marxistas más amplias salen del análisis de la historieta como falso reflejo para entender que este es el locus donde se identifica quien lee, vive la historia y puede repensarse. Ese espacio no es falso sino subjetivamente real.

Existe un grupo similar de niñas y niños amantes de la poesía en las dos primeras escuelas, aunque en la escuela A son muchas más niñas que niños, lo que puede deberse a que existe un sostenimiento de la lógica patriarcal en las prácticas escolares. La poesía en este establecimiento se incluye solo en los primeros grados como parte de la currícula escolar, grupos que no la seleccionaron. En la Escuela B, donde fue elegida más por niños que por niñas, la poesía se brinda en la currícula de todos los grados y se realizan actividades especiales de poesía. En ambos establecimientos quienes la seleccionaron concurrían a 5° y 6° grado. En la escuela C al ofrecerse poesías al grupo de 4°, 5° y 6° la expresión de uno de los niños estableció el límite para todos *“eso es de mujercitas o para putos”*, ante lo cual una niña señaló *“a mí no me gusta la poesía tampoco”*. Aparece en los grupos de niñas mayores de 9 años, la imitación de conductas consideradas varoniles lo que no es una ampliación de la conciencia de paridad sino el reforzamiento de que los valores supuestamente masculinos son los que les establecen un mejor lugar social.

Los tipos de libros menos seleccionados fueron los de arte. Solo una niña de la Escuela A y otra de la Escuela B retiraban textos infantiles de pintores. En ambos casos les gustaba pintar y era la primera vez que veían un cuadro de Xul Solar, Quinquela Martín, Soldi o Picasso. Los niños se apropian así, de espacios, tiempos, palabras y saberes, no establecidos curricularmente en la escuela, y en este caso entenderíamos la noción de apropiación, como la define Chartier, en tanto un proceso multidireccional, relacional, colectivo y transformador (Rockwell, 2006: 7).

En los grupos de los tres primeros grados, a la luz de los registros sobre los libros retirados o pedidos, es posible apreciar que los libros de su agrado son los de muchos dibujos y colores, con letras de tamaño mediano a grande y pocas páginas. Aunque las niñas en general llevan libros con más hojas

²⁶He de señalar que si bien se sigue a Dorfman y Jofré para analizar la historieta, portador seleccionado en los clubes de lectores mayoritariamente, ya que sus estudios son ineludibles en esta temática, no se coincide con su posición de no utilizar el concepto de dialéctica en su mirada del mundo, sigue planteando una línea directa entre quien escribe y quien lee que impide pensar al último como transformador. En este sentido, se considera que el texto no enseña una verdad, sino que, es un instrumento para pensar el mundo autónomamente. El espacio de la lectura es un espacio abierto, cuya polisemia, permite engarzar la subjetividad lectora en aspectos a veces conservadores del texto, pero, para derivarlos en posiciones transformadoras del mundo interno de quien realiza la lectura.

que los varones, sobre todo en los grados superiores, salvo dos lectores uno de la Escuela A y otro de la B que leían novelas completas (*Harry Potter* de Rowling, *Drácula* de Stoker, *El Señor de los ladrones* de Funke).

Al introducir el género como variable de cruce no se observan diferencias significativas en las preferencias. Pero, resulta interesante no perder de vista la dimensión de género en el contenido de la literatura infantil. Esta consolida, aun intentando lo contrario, el modelo actual de segregación sexual. Los cuentos conllevan una determinada mirada del mundo, atravesada por las significaciones sociales imperantes en este tiempo y espacio social. Esto significa que el relato brinda a los lectores, un abanico de relaciones sociales posibles, que consolidan las jerarquizaciones existentes en el ámbito social originario del autor. Muchas veces el afianzamiento de estereotipos sexistas se da a partir de las imágenes, que sostienen a las niñas como pasivas, sin capacidad de defensa o ancladas en las tareas del espacio doméstico, lo que constituye todo un adiestramiento para la ejecución de los papeles sociales. Aunque si bien, el poder sigue siendo una característica varonil ha habido una inclusión de la afectividad en el campo masculino, como señala Jurado Carmona (2001: 196). En los últimos años se han dado cambios en la mirada sexista, aunque no siempre logrados, en muchos casos aparecen los hasta ahora considerados valores masculinos ejercidos por las protagonistas, en publicaciones dependientes de editoriales feministas (Colección *Yo soy igual* de la Librería de Mujeres Editoras) o se cuelean en el seno de una historia rupturista las consignas de la heterosexualidad obligatoria (Marconi, 2010). Solo cuando se interioricen las relaciones sociales no discriminatorias podrán observarse entre los protagonistas de los cuentos relaciones de paridad. Esto no inhibe que al narrar o debatir sobre los relatos puedan marcarse estas relaciones desiguales y muchas veces niñas y niños señalen las situaciones diferenciales para cada uno de los sexos.

En general leen los libros completamente si estos han sido lo esperado, pero, los abandonan cuando no les gustan, aunque solo hayan leído la primera página. En muy pocos casos, manifestaron haber leído el libro completo y que no les había gustado y en estos tres casos fueron niñas, lo que podría estar dando cuenta de las inscripciones identitarias femeninas unidas al deber y no al placer. Como manifiesta Giberti. (2003: 144) la invisibilidad, los estereotipos y la vulnerabilidad “junto con el aprendizaje de la vergüenza y de la obediencia pueden considerarse organizadores de la vida de las niñas y, posteriormente de las vidas de las mujeres”.

Pudo observarse que la retención de los elementos del texto es bastante disímil, algunos recuerdan imágenes, aun habiendo pasado ya mucho tiempo de su lectura (tres meses), otros recuerdan todo el relato en general, otros fijan su atención en un personaje y otros en algún hecho, pero, estos recuerdos se encadenan de una u otra manera con su vida cotidiana, sus deseos o su trayecto vital. Esto, se da de tal modo, que inmediatamente de realizada la lectura, al recordar el

texto, muchas veces, este se relata con situaciones personajes o escenarios que son de la vida de las lectoras o de los lectores y no del propio texto.

Es interesante, visualizar las diferencias en el interés por la lectura, al introducir la variable género, pues las mujeres tienden a considerar la lectura como parte de su tiempo libre y la eligen también al concurrir a la biblioteca escolar de la Escuela A, donde los niños seleccionan rompecabezas o juegos didácticos. A la biblioteca popular hay una sesgada asistencia de niñas mayores de 8 años, a la bebeteca, con amigas, ante una esporádica asistencia de niños de dicha edad. Menores de esa edad son de ambos sexos, pero, concurren acompañados por sus madres o padres.

La asistencia a los clubes de lectura y la lectura en los mismos no depende de tener o no padres lectores como cabría esperar. Pero el retiro de libros para su lectura doméstica, si apareciera vinculado a la habitualidad de esta actividad en el espacio de la familia, y sobre todo, a la valoración que esta actividad tiene para esa niña niño en la mirada de sus otros significantes.

A través de los clubes de lectura, niñas y niños que en el marco escolar no son considerados como posibles lectores leen como mínimo un libro mensual.

Al analizar las cifras considerando los establecimientos escolares, se obtienen algunos datos interesantes, la historieta no es seleccionada en la Escuela B pero existe desde el establecimiento una exclusión de estas como género literario “válido” para los niños, como también, cierto rechazo a los libros de terror o a aquellos textos que trabajen temas de nuestra propia historia como lo son los desaparecidos en *Los agujeros negros* de Yolanda Reyes, *Los sapos de la memoria* de Graciela Bialet, o *El mar y la serpiente* de Paula Bombara los cuales se solicitó que mejor no los lleváramos.

También llama la atención que en 5° grado de la escuela A un 25% de los niños seleccionen libros para prelectores lo que da cuenta de sus graves dificultades para la lectoescritura. Entre ellos aparecen *Willy el mago* de Anthony Browne, *La liebre y la tortuga* adaptación de la fábula, *El pajarito remendado* de Gustavo Roldán.

Si bien la escuela tiene, formalmente, la misión de formar lectores autónomos, la tensión autonomía - dependencia está instalada en el ámbito escolar, donde la primera se establece prioritariamente a nivel discursivo, pero, la segunda permea las prácticas. Esta tarea tiene, según Lerner (2002: 1) una “dificultad esencial (que) es la posición de dependencia que ocupa en la institución escolar el alumno, precisamente ese alumno al que se intenta convertir en lector autónomo” y señala la autora que para esta tarea no basta con mudar los temas curriculares, sino, que se debe posibilitar la ejecución de un sistema de requisitos didácticos que “autoricen y habiliten al alumno para asumir su responsabilidad como lector” (op.cit.).

Capítulo 6. Lector como creador.



*"Vivir no es necesario;
lo necesario es crear".*
Fernando Pessoa.

Al contemplar las imágenes señala Benjamin (1989: 73) que el niño entra "en ellas, como celaje que se nutre del policromo esplendor de ese mundo pictórico. Ante su libro iluminado, practica el arte de los taoístas consumados; vence el engaño del plano y, por entre tejidos de color y bastidores abigarrados, sale a un escenario donde vive el cuento de hadas". Otorgarles a los niños su autonomía lectora es prepararlos para que interroguen el texto, para que debatan las intenciones del escritor, planteen su posición ante el relato y concebir que este es de una forma entre muchas posibles. Es un reto que trae como consecuencia la posibilidad de trabajar con la diversidad, con las múltiples voces que hace surgir el texto, la necesaria escucha para la construcción y la confrontación colectiva dando pie a la argumentación.

En la escuela se entrecruzan una serie de tensiones cuando de sostener la autonomía se trata, si bien, las buenas intenciones plantean como objetivo propiciar sujetos autónomos en instancias democráticas, chocan con los pretextos pedagógicos que llevan a marcar quien es el dueño del saber y la experiencia, a niñas y niños desacreditados en sus posturas, desde el comienzo, si no coinciden con las de la maestra. En la biblioteca popular la literatura infantil continua siendo la hermana menor de la Literatura como aparece en el discurso de la bibliotecaria "*estaría bueno comprar algunos libritos para los chicos*", y los chicos, aparecen como el recipiente donde uno pone el contenido, como manifiesta una promotora "*tenés que ver que les das porque ellos te eligen cualquier cosa que después no la entienden*".

Las niñas y los niños son producto de un relato adulto (Larrosa, 2000), que acarrea el desconocimiento o la invisibilización de las dimensiones sociales de sus discursos y prácticas, se niega así su capacidad de reflexión y se naturalizan sus condiciones de vulnerabilidad.

Aún sigue vigente una de las Instrucciones para adultos que recuerda Benjamín (1989: 129) en una cartilla del siglo XVII “La vieja escuela sólo obliga a una continua persecución de metas, a una lucha por llegar a “saber” lo que el omnipotente adulto exige. Por eso obstruye las puertas que conducen hacia el saber verdadero.” Esto implica, que cumplir con esta finalidad, es posible, no cuando se realiza una actividad de animación, sino, solamente cuando “las condiciones didácticas requeridas para lograrlo estén presentes en el curso de toda la escolaridad y se actualicen en cada proyecto, en cada situación didáctica, en cada día de clase” (Lerner, 1996: 22) cuando todas las integrantes del espacio escolar miran en esa dirección y confían en ese proyecto.

Como señala Chartier (Bourdieu, 2010: 172) “la lectura como espacio propio de apropiación no puede ser reducido jamás a eso que es leído” la lectura incluye no solo el recorrer de los ojos del lector/a por los signos lingüísticos sino el rumiar de estx en su interior, el efecto interno en él o ella, que tiene lugar cuando las palabras del escritor le habilitan sus propias palabras, le ponen nombre a su pensar y a su sentir, responden las preguntas que se han venido gestando en él y le permiten crear un texto nuevo en él pues las palabras del libro pasaron por el tamiz de su singularidad. Como señala Bourdieu (op.cit: 173) se lee con los anteojos del habitus es decir “con todo su cuerpo, con todo lo que era, y al mismo tiempo aquello que él leyó en esa lectura total, era él mismo. Uno encuentra en el libro lo que uno pone, y que uno no sabría decir”.

6.1. La niña narradora.

“La imaginación es más importante que el conocimiento.”
Albert Einstein.

La primera jornada del club de lectores se llevó a cabo con 1° y 2° grado de la escuela A. Se propuso mostrar imágenes del libro *Cuentos silenciosos* de Lacombe²⁷, este es una construcción artística, que muestra y sugiere un modo de ver los cuentos clásicos, es una muestra de que “la forma física particular en la que se presenta el texto afecta el significado de la obra y nuestra lectura de ella” (Littau, 2008: 53) aunque las lecturas varían históricamente, “todo texto está siempre sujeto a la mediación de otras autoridades que no son el autor mismo” (op.cit.: 58).

El objetivo era observar si lectoras y lectores reconocían los cuentos y los recordaban, de lo contrario se los narrarían en los próximos encuentros. “Narrar sin palabras es un arte que pone a

²⁷Lacombe Benjamin. (2006). *Cuentos Silenciosos*. Buenos Aires: Edelvives

prueba la elocuencia y la creatividad gráfica de dos lenguajes centrales y confluyentes en los libros-álbum: el de la ilustración y el de la edición” (Bajour, 2010). La ausencia de palabras en el libro es un motivador del decir, es como un amplio interrogante que se expande para que alguien encuentre la narración que flota en la mirada. El lenguaje visual clama por las palabras de los lectores, necesita poblarse de relatos desde el anzuelo de la imagen troquelada que se abre hacia el exterior de la mirada asombrada de niñas y niños.

Este encuentro demostró que la creación es posible más allá de la escasez de insumos existentes en el medio de los sujetos si se plantea la posibilidad, como señala Duschatzky (1996: 47) “Los “otros”, no son sólo aquello que resulta de las condiciones materiales de vida, en ellos hay también productividad en términos culturales, productividad que no implica independencia absoluta de las relaciones sociales de inscripción, pero tampoco se presenta como mero reflejo de ellas”.

El trabajo de creación de relatos tiene una función fundamental para la construcción subjetiva pues en esa creación trabaja su dolor vital y se expresa en una dimensión social al ser escuchado. El objeto creado implica una búsqueda interna del sujeto de sus recuerdos en términos de pensamientos, sensaciones y percepciones y las palabras para poder nombrarlos. Podríamos pensar que el proceso creativo, más que su producto, es una forma de elaborar las pérdidas materiales y simbólicas que conlleva el proceso de vivir y mucho más en situaciones de vulnerabilidad social (Artal, 2006). Como bien señala Pizarnik, (Moia, 1972) “en este sentido, el quehacer poético implicaría exorcizar, conjurar y, además, reparar. Escribir un poema es reparar la herida fundamental, la desgarradura. Porque todos estamos heridos”.

La primera doble página es una imagen de *Pulgarcita* en el centro de una flor.

“¿Alguien conoce este cuento?”, preguntó la promotora.

Todos caras de pensar y no saber.

Al final de la mesa una niña menuda levanta su mano:

“Yo sé -dice-, es una niña que se había metido dentro de una flor y no podía salir y había que salvarla”.

“Pero no -la interrumpió la bibliotecaria-, ¿sabés cómo se llama?”.

“No -dijo la nena-, la conozco pero no me acuerdo”.

La imagen conducía a una práctica de lectura inmediata en esta niña, estalla en ella una operación de fantasmización, de montaje de una narración. El cuento no era el que la niña contaba pero lo interesante fue como ella narraba una historia que le surgía de la imagen y que la certeza escolar de la bibliotecaria no admitía. La institución escolar establece tan taxativamente lo que es y lo que no que disminuye considerablemente los espacios de la creación que requiere la lectura literaria en los marcos del encuentro con una expresión artística.

Acá, y en las próximas escenas, se ve la magia de la recepción. Puede notarse que el texto no domina al lector, este se apropia del mismo y lo resignifica, lo desliza hacia nuevos sentidos que correspondan con sus deseos y saberes. Nunca es posible el control de la recepción aunque los dominadores creen que todo puede ser controlado.

La necesidad primordial de quien crea es poder expresarse y ella se plantaba como tal enarbolando su imaginación y colocándose de pie con porte de narradora. Aparece acá una lectora insolente frente al sentido del autor, este propuso una imagen que remite a un saber, la lectora le adjudica otro saber. El texto propicia la conjunción de diferentes asociaciones poéticas. Toda lectura se establece sobre los límites normativos que estableció el autor, pero, el lector como cocreador introduce sus propios devenires en la narración, como señala Carlos Fuentes se narra “no para seguir las reglas sino para violarlas” (López Ocón, 2008).

Poder nombrar la lectura que se hace, el peso que se pone en una figura y no en otra, revela evocaciones o percepciones diferenciales que el texto excita.

La segunda imagen era *Pinocho*. Muy conocido por todos, por lo que gritaban y cada uno quería decir algo. Todos disfrutaban a los gritos de poseer el saber, de reconocer al personaje y que los demás supieran que ellos sabían.

La tercera era la de *Los Amantes Mariposa* una leyenda japonesa que nadie conocía.

La niña del fondo de la mesa levantó su mano y dijo:

“No me acuerdo bien, pero es una chica a la que le salen alas”.

“Vos me parece que estás inventando”, le indicó la bibliotecaria.

Inconveniente del hábitat escolar la remisión de todos los espacios y discursos con la verdad o el equívoco, cuando la mediación para ser fértil debe ver la potencia no el déficit y articular todas las voces apoyándose en la polisemia del texto. La escucha de las docentes requiere conocimientos, sobre la forma en que se conforma el mundo poético con palabras e imágenes, para que puedan realizar conversaciones literarias con niñas y niños. La conversación literaria es una oportunidad para enlazar los descubrimientos poéticos con los saberes teóricos como una forma de intercambio cultural, sin obturar, sin pretensión de única verdad sobre el texto, donde la promotora solo gestiona un tiempo y un espacio junto a otras lectoras y otros lectores. Así para menguar el comentario la promotora dice: *“Está muy bueno tener mucha imaginación, ¿alguien vio otra cosa en el dibujo?”.*

Es claro que en esta situación la nena se encuentra con una imagen cuyo significado no es el mismo que para la bibliotecaria, el sentido que estableció Lacombe se escapa, pero, también el que la adulta quiere imponer normativamente como único posible. La niña tiene una actitud activa ante la imagen, toma de su mundo los elementos que le permiten reescribir el texto y producir una narración

novedosa. Así, para sorpresa de quien estructura su mirada en la univocidad textual, ella desplaza el sentido, varía los elementos y desarrolla una nueva historia, su historia, esto permite observar una verdadera práctica lectora. Por otra parte como señala Anzieu (1993: 29) “La creación es la alternativa de la vida a los componentes letales de la crisis. El niño está destinado tanto a la crisis como a su superación creadora; inventa (más que aprende) la manipulación de los objetos y de las palabras incluso cuando le son propuestos por el entorno (...) la recreación de un espacio transicional es la condición necesaria (aunque no suficiente) para permitir al individuo, a un grupo, recuperar la confianza en la propia continuidad, en su capacidad de establecer nexos, entre sí mismo, el mundo, los otros, en su facultad de jugar, de simbolizar, de pensar y de crear”.

La expresión estética encierra una imagen pasible de configurar diversas miradas y el libro en su forma nos cuenta en un relato sin palabras la narración que nace desde la imagen trenzada con la fantasía que subyace en cada mirada.

Ese decir que ha mutado el sentido supone una acción intencionada un registro activo de una estética que le significa a la lectora un determinado mensaje en un contexto socio histórico. Dice Steiner (2008: 78) “el lenguaje, aún el rudimentario, es polisémico, de estratos múltiples expresivo de intenciones solo imperfectamente reveladas o articuladas. Codifica. Esta codificación puede desde luego ser perceptible, originarse en recuerdos compartidos, aspiraciones históricas, contextos políticos y sociales”. Y agrega “El lenguaje es en sí y por sí multilingüe. Contiene mundos. Considérese simplemente el lenguaje de los niños. (...) La comprensión y la recepción son actos que intentan descifrar un código, entrar en él” (op.cit: 79).

Compartir una lectura colectiva implica la aptitud de recibir la voz de chicas y chicos, no con lo esperable y coincidente con lo que vemos o sentimos, sino, también, lo que se opone a la mirada de la mediadora sobre el mundo. Si se da la palabra para luego evaluar, desde la mirada adulta lo correcto o incorrecto, la lectura colectiva deja de existir. Lo dicho no debe reafirmar el decir adulto en una colonización del decir y el pensar. Se quiebra, por un lado, la posibilidad de diálogo, como conocimiento del sentir y pensar de cada cual que pasa a ser objeto de control del adulto. Por otro, se enseña una adultocracia, tras la exigencia de homogeneización, impidiendo el aprendizaje de estructuras democráticas. La democracia implica la habilitación de espacios intersubjetivos, para que cada cual ponga allí con el mismo valor su pensar y sentir, posibilitando la construcción colectiva de sentidos.

La cuarta imagen era la popular *Caperucita* y entre todos a los gritos contaron la historia. No solo con palabras narraban la historia. Como diría Calmens: “Las experiencias corporales son fuentes de alimentación de las imágenes” (Artal, 2009). Algunas y algunos ponían la pose del lobo que se va a comer a Caperucita, mientras otras y otros se tapaban la cara como que iban a ser comidos. Sobre

todo les gustaba, y gritaban con “¡Qué ojos tan grandes tienes! Para mirarte mejor. ¡Qué orejas tan grandes tienes! Para escucharte mejor. ¡Qué boca tan grande tienes! Para comerte mejor”. Luego una nena golpea contra la mesa, como golpeando al lobo, cuando contaban que vino el leñador y le corto la panza al lobo, las llenó de piedras y se cayó al río. Ahí todas todos se reían como descargando tensión, la adrenalina les había subido acompañando a Caperucita.

La quinta era *Alicia en el país de las maravillas* solo la conocían tres niñas de segundo grado porque habían visto la película por televisión.

La niña narradora dice:

“Era una historia de una nena que jugaba a las cartas, alguien daba las cartas y ella quería ganar pero no podía”.

La interrumpe una compañera que la había visto y le dice

“No es así. Es una chica que estaba en su jardín y se le aparece un conejo y ella lo sigue. Las cartas son por la reina”.

La promotora aclara que

“Esto es solo una imagen por lo tanto el cuento puede ser como cada uno quiera”.

Una a otra se miran como para pelear por la verdad de su saber pero ya la página gira con una nueva imagen.

Esta es la de *Barbazul* a quien nadie conoce.

Pero, entonces, varios se animan.

Dice uno de los niños: *“es de terror, me parece, y debe estar buena”.*

Comienzan varios a opinar a los gritos:

“Sí hay un monstruo”.

“Es de un castillo”.

“Hay un vampiro, para mí”.

La bibliotecaria pide: *“Calmensé, calmensé que al lado hay un aula en clase”.*

La niña creadora habilitó la creación de todas y todos. La palabra circulaba en un juego de libertad. La niña creadora exigió en el encuentro colectivo una mediación que habilite la palabra de cada cual, no de todos, sino de cada singularidad, cada idea, cada sueño, cada interpretación que se constituye en un choque de voces que socializan significados y disfrute sintiéndose protagonistas del acto. Las palabras de unas y unos se encuentran con las de otras y otros. Se va construyendo un relato que se suma y bifurca en un juego de fantasía donde cada quien pueden descubrirse actora o actor.

Al escuchar el modo en que cada cual desde su singularidad nombra la imagen, creando el relato, se tensiona la propia interpretación que juega como otra singularidad. La lengua de las chicas y los chicos está cubierta de osadía que clama por extender su universo discursivo en construcción.

La próxima imagen con una *Bella durmiente* dormida en el bosque no remite a ningún relato solo al interrogante y la promesa de que sea otra próxima lectura luego de *Pulgarcita*.

En este contexto donde la violencia simbólica es uno de los colores con que se pinta el cotidiano el habla se vuelve silencio. Como refugio de burlas de pares o de estigmas adultos, como resistencia a sus formas de decir y ver la realidad. El callar suele predominar, el silencio se instala como refugio, como resistencia, o como alienación que conlleva la pérdida de la propia palabra en la transculturación escolar. La lectura compartida del libro marca, si atendemos a los deseos que circulan en suspiros, miradas, gestos y risas, lo que les sugiere su silencio, que opera como palabra hasta que la encuentren o puedan decirla en voz alta orgullosos de su tonada, de su idioma o sus modismos sin colonialismos escolares.

La última imagen es la de *Peter Pan* reconocida por varios de segundo grado que la habían leído en el aula por lo que relatan en coro: “*Eran tres nenes que se hacen amigos de Peter Pan y se van a la Isla de Nunca Jamás donde luchan contra el Capitán Garfio*” acompañando el ritmo del relato su cuerpo se para y agita espadas invencibles contra el terrible capitán, todos por un instante fueron Peter Pan, tal vez la misma infancia eterna y protegida solo por su pequeña espada sin adultos contenedores que los alejen de piratas y cocodrilos.

6.2. Caperucitas Rojas.

*“Con la ayuda de la memoria y del olvido, yo podía releer el libro.
Recomenzarlo. Desde otro punto de vista, desde otros y otros.
Leyendo descubrí que la escritura es lo infinito.
Lo desgastable. Lo eterno”.*
Helene Cixous.

El encuentro se realizó en la biblioteca escolar de la Escuela B con 6° grado.

La propuesta de las promotoras era que recordaran el cuento de *Caperucita Roja* que ya sabían, de Perrault o de los hermanos Grimm, y entregarles unos libros que parecían contar el cuento de Caperucita Roja para que los pudieran comparar. Ver, si estos nuevos les parecían válidos, y si en ellos reconocían las transformaciones paródicas y las relecturas que inducían algunas ilustraciones.

Se les sugirió entonces a las chicas sentadas en la mesa del fondo el de *Cuentos en verso para niños perversos*²⁸ para que de allí leyeran Caperucita Roja y El lobo.

Al otro grupo de niñas, sentadas a su derecha se les ofreció *La niña de rojo*²⁹.

²⁸Roald, Dahl. (2008). *Cuentos en verso para niños perversos*. Buenos Aires: Editorial Alfaguara.

²⁹Frisch, Aaron e Innocenti, Roberto (ilustración). (2013). *La niña de rojo*. España: S.L. Kalandraka Ediciones Andalucía.

A los tres niños muy serios de la izquierda *La Caperucita Roja*, con el diseño de Leticia Gotlibowski,³⁰ y al grupo de niños de la primera mesa, que parecía el grupo más activo, *La verdadera historia de caperucita*.³¹

A un niño que dijo que no quería leer se le acercó el cuento dibujado por Adolfo Serra *Caperucita Roja*³² y el último que sobraba *Lobos*³³ lo fueron viendo quienes terminaban los anteriores y querían ver otros.

Niñas y niños tuvieron que enfrentarse a un material no adaptado, sino, en general, la ilustración sumaba un componente más para tensionar el texto. Cada grupo tuvo que pensar, discutir y sacar sus conclusiones para compartir. Algunos se pusieron incómodos pues estos relatos luchaban con sus saberes “verdaderos”, estos libros los desafían, eran durante este momento críticas y críticos literarios y no simples reconstructores del argumento de otro.

Fue necesario que la coordinación tuviera un rol activo para, por una parte, permitir la escucha de todas las opiniones literarias, y por otra, interrumpir a las maestras cuando estas querían explicar los textos deslegitimando las prácticas lingüísticas de alumnas y alumnos. Como señala Chartier (Bourdieu, 2010: 170) se intenta constantemente la interpretación correcta del texto. A la lectura plural, identificada como realidad y como instrumento de análisis, se la niega, cuando se intenta una lectura verdadera del texto, regresando a la posición del sacerdote que ofrece la correcta interpretación de la Escritura.

Existe una aprensión a consentir franjas ambiguas en la interpretación por lo que esto incita a la sobreprotección mediante la explicación o la renovación de sentidos en los espacios donde el texto hace silencio o instala la imprecisión. Sostiene Juarroz: “todas las cosas importantes son prácticamente indefinibles, incompletas, por terminar. Solamente son vivibles: sujetas a una experiencia, a un modo de sentirlas y de hacerlas, como el amor, como el sufrimiento, como la alegría y la solidaridad, como la poesía” (Calzadilla, 1995).

Es necesario en el camino de la poética creer que el otro puede y desea realizar sus caminatas por senderos que lo inquieten, o solo le dejen interrogantes sin marcarle un rumbo fijo. No todo debe ser completo, seguro, estable y con final feliz porque así no es la vida, y chicas y chicos ya la han leído así, no por elección, sino, solo por vivirla. Para todas y todos hubo que marcar claramente la posibilidad de decir su palabra, sin evaluación, construyendo significados.

³⁰Gotlibowski, Leticia. *Caperucita Roja*. (2012). Buenos Aires: Ediciones Del Eclipse.

³¹Rodríguez Almodóvar, Antonio y Taeger, Marc. (2005). *La verdadera historia de caperucita roja*. España: Kalandraka.

³²Serra, Adolfo (2011) *Caperucita Roja*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

³³Gravett, Emily. (2006). *Lobos*. Buenos Aires: Macmillan.

Desde la primera mesa plantean que esa no era la historia de Caperucita Roja porque en el libro había una mala palabra.

“Mírela usted”, le dice un niño a la promotora señalándola con el dedo *“maluscona”* como prueba del delito libresco.

“Parece una mala palabra pero quiere decir enferma”, dice ella.

Pero el niño duda de su palabra. Con gesto dubitativo manifiesta su inquietud: *“Mmmm... Maluscona?, no sé”*.

Las promotoras intentaban manejar su ansiedad y la de niñas y niños contestando: no sé a las preguntas de las que ellos podían obtener su respuesta. De este modo la charla se instaló en cada uno de los subgrupos a los cuales se los veía debatir con frenesí.

Cuando ya habían pasado los libros de una a otra mesa, y todos habían podido leer por lo menos uno, se les propuso compartir lo que habían leído y plantear si era o no el cuento de Caperucita Roja. La actividad no apuntaba a valorar sus apreciaciones, sino, a percibir como se apropian de la experiencia vivida y acompañar su ensayo de lectura crítica.

El primer libro comentado fue el relato basado en el cuento original dibujado por Serra donde adquiere protagonismo el lobo y el bosque conformado por los pelos del lobo.

Comenzó el niño que no quería leer y que insistió en ser primero diciendo:

“El cuento es igual a todos, pero distinto”. Acá él puede poner en juego la complejidad que emerge, no del texto escrito, sino, de la ilustración que da cuenta de otro punto de vista para dar cuenta de la misma historia.

“¿Por qué?” preguntan todos.

Otro, que estaba sentado al lado, levanta el libro con la imagen de Caperucita caminando sobre el lomo del lobo y aclara:

“Porque el lobo está dibujado, ven? Se ve que no es de verdad”.

La respuesta para él era una obviedad, hay un margen que es infranqueable ante su lógica, las niñas no caminan sobre los lobos aunque hablen con ellos. Si bien admiten todas las fantasías de un texto, sus límites en cuanto a los dibujos son mucho más restringidos, teniendo mucho peso la relación ilustración- público etario al cual suponen que está destinado. Los límites del mundo de la fantasía parecieran estar establecidos por lo que puede ser, y lo que no puede ser como aparece en el siguiente grupo de lectores.

Continuaron los chicos que tenían *La verdadera historia de caperucita roja*.

Señalando el libro un niño con pose de adulto dice:

“Cualquiera sabe que es una mentira porque este dibujo está hecho con fibra”.

“Sí, -dice otro de la mesa de al lado-, a ese dibujo lo podría haber hecho mi hermanito”.

“Eso te marca claro que es una mentira”, agrega otro.

Aparece aquí una construcción donde “lo infantil” estaría conectado con lo que “es mentira” mientras que “lo adulto” daría cuenta de “verdad”. Estaría asomando quizás una concepción adultocéntrica transferida por quienes debieran potenciar la seguridad de las niñas y niños en su propio saber y percepción.

Piden la palabra levantando su mano el grupo de las chicas del fondo que leyeron todos los libros. Ellas habían leído en primer término el de Roald Dahl se ríen y señalan todas juntas *“es un chiste, es en verso, el lobo le dice mocosa, es cualquiera y ella le pega un tiro”.*

Cuando se les pide que opinen de a una, comienzan a codearse: *Empezá vos. No, empezá vos.* Levantan los hombros y miran hacia atrás. La vergüenza las invade y quiebra su desenfreno grupal.

De esto se hace cargo el grupo de chicas que habían leído primero el de Innocenti quienes afirman:

“Es como el cuento, pero, la selva es una ciudad, una pandilla es el lobo”.

Una niña de rulitos aclara *“y la salva un policía o algo así, que es medio cuento eso”.*

Esta aseveración sobre la imposibilidad de que alguien la salve vuelve a aparecer en otro contexto con la misma imagen. Existe en estos grupos una descarnada visión de la realidad y una desconfianza absoluta hacia la policía, aunque algunos tienen padres, madres o familiares que lo son. Es importante detenerse en su manifestación de que lo que “es medio cuento” es que un policía o algo así la salva, el resto entra dentro de lo posible.

El mismo texto en dos contextos diferentes aparece en la voz de un niño en un caso y de las niñas ahora la imposibilidad de salvataje atravesando el texto con sus experiencias vitales que les hacen leer con otras coordenadas

Las promotoras brindan atención a la turbación que provoca el no poder establecer claramente lo que es verdad o no. Incentivan la realización de preguntas, habilitan las interpretaciones posibles sobre lo incierto pero no las cierran. Niñas y niños debaten diferentes hipótesis e inventan ante la escasez de lo revelado en la narración.

Los límites entre lo que es “verdadero” o “falso” en el relato aparecen como arbitrados por quien lee según sus saberes y percepciones, no por los señalamientos establecidos por el autor del texto.

Cada grupo pide los libros que no ha visto y se los intercambian como para corroborar si lo que dicen sus compañeras y compañeros es correcto. Comentan entre ellos y algunos marcan los puntos del texto que más les han llamado la atención.

En un momento posterior cotejan los cuentos con situaciones o imágenes vividas por ellos en pos de darle el título de admisible o no al cuento Un niño petisito de la primera mesa que casi no había participado dice de pronto: “bueno, ¿después de todo son cuentos, no?”.

6.3. Relaciones con el Ruiseñor y la Rosa.

*“Y me oyes desde lejos, y mi voz no te alcanza:
démame que me calle con el silencio tuyo.”*
Pablo Neruda.

En la sesión anterior del Club de lectores con 6° grado en la escuela C habían solicitado historias de amor por lo que la propuesta de las promotoras fue leer *el Ruiseñor y la Rosa*³⁴ La idea era explorar apostando a pensar en conjunto asociaciones, intertextualidades o críticas que pudieran surgir.

Al preparar este encuentro se habían planteado si Wilde, sobre todo el texto existente en la biblioteca, no sería demasiado árido para trabajar con quienes no están suficientemente alfabetizados, presentando algunos alumnos problemas de aprendizaje y conducta, según su docente. Pero, siguiendo la premisa de Montes (2007: 1) de que “analfabetos de significación no hay, somos todos constructores de sentido” repensaron el concepto de alfabetización. Así la selección apostó a valorizar los deseos manifestados en el encuentro anterior y a pensar que, si bien algunas o algunos no podrían leer de forma corrida las letras, si podían leer sus historias y encontrar atravesamientos en esta narración. “Cada persona, desde que nace, “lee” el mundo, infatigablemente, busca sentidos” (op.cit.).

En el aula se hace un silencio absoluto cuando las promotoras plantean que van a leer el texto que se propuso en el encuentro anterior. Ocho caritas con ojos asombrados y mudos prestan atención al relato, con quejas, cuando las desgracias del amor se suman. En todo momento a través de sus muecas y comentarios se puede percibir que ellas y ellos se encuentran con la historia narrada, claramente muestran que conocen los avatares del mal amor. Como señala Arendt (2005: 40)

³⁴Wilde Oscar. (1953). *Cuentos y narraciones*. Buenos Aires Emece Editores.

“introducimos nuestro hilo en la malla de las relaciones. (...) este aventurarse sólo es posible sobre una confianza en los seres humanos. Una confianza en- y esto, aunque fundamentalmente, es difícil de formular- lo humano de todos los seres humanos. De otro modo no se podría”.

Al finalizar lo hacen saber, de manera que cada intervención individual enriquece la construcción cultural colectiva de ese imaginario. “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” (Montes, 2007).

No solo es preciso oír los silencios del texto sino los silencios absortos buscando la palabra interna que permita describir las percepciones que instala la lectura. En el encuentro lector el mediador debe prestar atención a estos silencios como a las formas de nombrar y conjeturar sobre los descubrimientos que hacen las niñas y los niños. Estos aparecen no solo en palabras sino en actitudes o gestos o miradas que dicen sobre lo que el relato hizo en su interior (Larrosa, 2003), si alguien está atento para escuchar y ver.

Los cuentos caracterizados por la incertidumbre o por carecer de cierres tranquilizadores ponen a prueba la flexibilidad, sobretodo de los adultos, hacia la escucha del desasosiego, inmediatamente se quiere dar otro cierre al relato, hacer una interpretación que lleve calma como si quienes escuchan no fueran protagonistas de historias de esa magnitud. Lo que más les gustó es que el joven haya ido a buscar la rosa pero la tragedia para ellos no fue el desamor sino la muerte del ruiseñor por culpa de los dos protagonistas. Como bien señala Chartier (Bourdieu, 2010: 170) “las lecturas son siempre plurales, son ellas las que construyen de manera diferente el sentido de los textos, inclusive si estos textos inscriben en el interior de ellos mismos los sentidos que desean verse atribuir. Y es justamente esta diferenciación de la lectura, desde sus modalidades más físicas hasta su dimensión de trabajo intelectual, la que puede constituir un instrumento de discriminación entre los lectores, mucho más que la repartición supuestamente diferencial de tal o cual objeto manuscrito o impreso. Hay pues necesidad de insistir sobre eso que hay de creador y de distinto en la lectura”.

La narración les hizo recordar el cuento de “Rosa blanca y Rosa roja” un cuento de los hermanos Grimm. Este relataba la aventura de dos hermanas que vivían al lado del bosque con su madre y se hicieron amigas de un oso que resultó ser el hijo de un rey. Se los había contado su maestra a principio de año y lo evocaron, “*porque se querían*” dijo una nena y otra “*porque un animal las ayudó, a las otras las ayudó un oso y a este el ruiseñor*”.

Luego surgieron dos relatos, de su gran proveedora de historias que es la televisión. Primero, *Enredados* versión de Walt Disney del cuento *Rapunzel* de los hermanos Grimm: la ficción de un

bandido que se esconde en una torre, donde Rapunzel está como rehén. De ahí escapa por su cabellera dorada de 21 metros y un pacto con el ladrón que la llevará a vivir todo un periplo hasta terminar juntos eternamente.

Segundo, *El pájaro canta hasta morir* la historia de la familia Clay y especialmente la relación de Meggie Cleary, la hija entre siete hijos, con el padre Ralph, sacerdote del pueblo que la habían conversado antes con la maestra que se manifestó adicta a la literatura y películas románticas. Habría que pensar si el interés de las chicas y chicos por la literatura romántica no es una herencia escolar. La historia de amor aparece como herramienta de conmoción, despertando pasión y sensibilidad en los lectores que opinan sobre ella como de una situación real que los implica subjetivamente. En este caso contrariamente a las posturas feministas que plantean la lectura de ficción como una acción de oposición política al patriarcado donde se asume la agencia de la lectora o el lector (Littau, 2008: 209), surgiría de los diálogos observados un efecto del texto sobre quien lee que no intentaría la búsqueda de un sentido intelectual en el mismo. De hecho sostiene Williams (2000) los textos no determinan la manera en que se los ha de usar sino que las personas los transforman en algo que les sea útil.

6.4. *Relatos infantiles.*

*Mi escritura mira.
Con los ojos cerrados.
Helene Cixous.*

En el marco de las visitas de las escuelas a la biblioteca popular, la bibliotecaria, en algunas ocasiones, presenta como actividad de lectoescritura para niñas y niños la escritura de relatos que dan por resultado un conjunto de producciones literarias que quedan resguardadas en una carpeta en la biblioteca. Estos se realizan con diferentes modalidades: con imágenes, sobre la biblioteca o escritura libre. Tomaremos estos tres tipos en forma de muestrario de la producción infantil.

Sus narraciones son construcciones artísticas que mediatizan miradas propias sobre su espacio social explicando situaciones que se producen en su cotidianeidad. De esta manera, se hace hincapié en las articulaciones, encrucijadas y resistencias que impelen a que chicas y chicos, de diversas formas, se apropien de espacios, tiempos y elementos para poder construir su lugar en el mundo. Los relatos advierten la necesidad de prestar atención a las narraciones orales o escritas infantiles como estructuras que soportan recursos narrativos complejos, “las cosas que se hacen jugando entre sustancias de muy diversa índole crean una nueva y caprichosa relación” (Benjamin, 1989: 96).

-Relatos desde las imágenes.

En esta ocasión se dieron tres figuras al azar y tres frases (Había una vez, y después, y colorín colorado) a fin de que imaginaran una historia individual, aunque algunos lo hicieron en duplas dada la dificultad que se les presenta para escribir. Los que querían podían leerla. Los textos que a continuación se muestran fueron realizados por el 5° grado de la Escuela B, por niños que realizan actividades semanales de lectura, pero, que son mirados desde el espíritu de la caridad no como sujetos con potencialidades.

Los relatos seleccionados fueron los más extensos y efectuados en letra suficientemente comprensible para poder transcribirlos. Estos niños el próximo año finalizarán el recorrido escolar sin haber completado sus conocimientos de lectoescritura. En definitiva la escuela restituye a sus estudiantes al mismo lugar social, con su destino de exclusión, como si el proceso escolar hubiera sido solo un desvío turístico del camino. Por lo tanto si bien creemos en lo que señala Benjamín (1989: 73) que “cuando los niños inventan cuentos, son escenógrafos que no admiten la censura del “sentido”. Es muy fácil hacer la prueba. Si se les da cuatro o cinco palabras para que las reúnan rápidamente en una breve oración, aparecerá la más sorprendente prosa: no una visión del libro infantil, sino una indicación del camino que lleva hacia él. Las palabras se disfrazan de un solo golpe”, son necesarias algunas herramientas previas para construir el derecho a leer y escribir. Estos relatos dan cuenta de las trabas que se presentan cuando los niños no han sido adiestrados en el uso de los mecanismos de la escritura. Esto se transforma en un escollo de su creatividad cuando debiera resultar un recurso. Así sostiene Bagnasco (2005) que” los yerros en la escritura como la pobreza expresiva que pueden observarse en las producciones, implican una fragilidad simbólica que también aparece y pueden correlacionarse con una actividad narrativa escasa” y por tanto las implicancias que tienen en no se refieren solo a carecer de herramientas de lectoescritura (faltas de ortografía, mala caligrafía) sino a no poder generar procesos de subjetivación que les permitan el desarrollo de todas sus potencialidades. Señala Torres Santomé (1992: 33). “La historia de la educación desde que se generaliza a toda la población puede ser leída también en sus efectos como la historia de la institucionalización y de la legitimación del fracaso escolar de la clase trabajadora y de los grupos sociales desfavorecidos, pese a la existencia de un discurso explícito que insiste, una y otra vez, en la educación como única solución a la que la sociedad puede recurrir para conseguir una sociedad más igualitaria” Fracaso escolar ligado inexorablemente al triunfo de la reproducción social.

La promotora señaló a la maestra la necesidad de que no los corrigiera durante la escritura ya que el espacio de la biblioteca no es el lugar para la enseñanza sino para que pongan en juego libremente sus saberes. A pesar de eso pareciera que la palabra de la maestra antes de comenzar “*Demuéstrele a Andrea (la bibliotecaria) todo lo que saben*” puso a niñas y niños en un contexto evaluativo difícil de romper en un primer encuentro creativo.

Anahí:

*“un ombremuiasustado de un
dinosaurioferos y malo bio un
castillo y en tro guau quermoso
castillo y después
y colorin colorado”.*

El relato casi no agrega nada a la suma de las tres imágenes con el agregado de las tres frases. Salvo, una expresión de admiración que señala que en un instante ella pudo entrar al castillo y observarlo, a pesar de sus escasas herramientas y de ser esta una forma de trabajo no común en su cotidiano. Ella proviene de una familia muy cerrada con escasa alfabetización y la escuela tradicional a la que concurre, aunque la contiene, refuerza la marca de límites dentro de los cuales debe pensar y actuar. Los cambios de renglón fueron transcritos del original como los errores ortográficos y gramaticales.

Julieta

“Amistad por tres

*había una vez una lindo gatito y no sabía
que comer y dezpuezconocio a una baca
que tenía un árbol lleno de frutas y la baca
le dijo que si quiere que coma algo de
su árbol se fueron a pasiar y conocieron
a un serditomuiamigable que los imbitoa
tomar una tasa de te y seysieronamigo
y coloricolorado”*

Bruno se la regaló a la promotora: *“si lo quiere se lo regalo”*, pero, no quiso compartirla con sus compañeros y las maestras:

Había una ves un oso hormigero que comia hormigas del hormigero y una hormiga le pico la trompa y después apareció un pajarito bobo y se choco un árbol y se encontró con el oso hormigero y el oso con una picadura de hormiga y el pajarito con un chichón en la cabeza y había un rio muy celeste y un oso en un barco y se estaba undiendo pero el pajarito y el oso hormigero lo alludaron al oso y todos encontraron una selva y vivieron todos juntos y colorin colorado este cuento a acabado

El de Julieta fue el único relato con título de todo el grupo.

A pesar de las dificultades en la narración, en ambos relatos los personajes exceden la imagen y crean una historia. Julieta fue la primera en leerla y mostrarla a todos, estaba orgullosa de su relato y del dibujo que acompañó el cuento. Sentirse poseedora de un producto propio le hace reconocerse en el espejo desde un lugar de mayor autonomía y seguridad. Su mamá sabe leer aunque

no terminó la primaria y le mira los cuadernos diariamente. “A mi mamá le gusta mucho lo que hago” dice Julieta, dando cuenta de un acompañamiento familiar que no es común a la mayoría.

Bruno, es el caso opuesto, su familia varía de lugar e integrantes. En el aula se mantiene silencioso y alejado de sus compañeros. No presenta dificultad para realizar sus tareas pero pareciera que nada convoca su interés.

Ainara Belén y Tiara:

“Había una vez tres peces verdes que pasaban por la laguna de su amigo el elefante Dailan Kifki. Se quedaron charlando un buen rato del viaje que iban a hacer.

Y después Dailan Kifki y los tres peces verdes fueron a la casa del científico Bob Patiño que los iban a ayudar en lo del viaje. Bob se prendió al viaje y fueron los cinco a unas buenas vacaciones en las Toninas y colvosquerin colorado esta leyenda se ha terminado un poyito y colorín colorado”.

Este relato toma solo una de las imágenes, los tres peces verdes, e introduce a Dailan Kifki relato que leen en el Club de lectores de la escuela y a Bob Patiño personaje televisivo. Otra vez aparece la televisión como proveedora de imágenes y personajes de los relatos infantiles pero a esto se suma la remisión a otro texto literario del que las niñas rescatan al personaje central seleccionado por ellas en los encuentros de lectura. Las Toninas da cuenta de un espacio de goce vacacional familiar y el pollito a unas coplas infantiles que las niñas usan en los recreos para seleccionar quien juega primera. Los atravesamientos intertextuales han sido múltiples y permiten esperar que si la libertad creativa les fuera dada se ampliaría su producción.

Para leer estos relatos nos ayuda Juarroz (2005): “Casi poesía. No siempre la visión y la palabra coinciden hasta la suma del poema. Muchas veces sólo quedan algunos núcleos o gérmenes o imágenes o roces, como si fueran restos o quizá paradójicas ganancias de un naufragio. ¿Pero acaso es otra cosa toda la poesía? Tal vez se debiera entonces hablar aquí de fragmentos caídos, astillas de poemas, gestos de aproximación, trozos de materia poética de textos que no terminaron de nacer. Y consolarse con la idea de que nacer es un proceso que nunca termina”.

-Relatos sobre la biblioteca.

En una visita a la biblioteca se les solicitó que realizaran un relato sobre la biblioteca. La mayoría contó sobre su visita y sobre lo que les había gustado pero este que seleccionamos expresó, más sobre lo aprehendido en su visita y de la imagen que les dejó la biblioteca³⁵. Utilizaron las niñas un relato ficcional donde no figuran ellas pero es un ejercicio irónico que interpela a las adultas mediadoras.

³⁵Fernandez, Esteban; Marconi, Adriana (2014) “Cuatro paredes o un Universo: la biblioteca escolar, tiempos y espacios para la lectura” Ponencia Jitanjafora. Mar del Plata.

La historia describe la práctica de lectura enmarcada por la lógica disciplinar que establece en primer lugar la internalización de reglas de comportamiento adecuadas que conlleva al silencio como forma de expresión. No aparece puesta en juego la apropiación de la lectura como espacio individual y colectivo de disfrute y creatividad.

María Laura y Celeste: 4º grado

El conejito obedece

“Había una vez un conejito llamado Gerónimo que le gustaba saltar en las bibliotecas de Berisso. Él decía que saltar en la biblioteca era muy divertido, pero un día la bibliotecaria lo vio saltar y lo reto, también le dio los reglamentos que fueron:

-Hacer silencio.

-Si sos socio y te llevás un libro devolverlo en un mes.

-Cuidar los libros y no romperlos.

-No saltar en la biblioteca o jugar.

Él ahora que él ya tiene el reglamento dijo que nunca más saltará en la biblioteca”.

Durante siglos un analfabetismo generalizado construyó una imagen de la biblioteca como lugar ajeno y distante para los sectores populares era un espacio para otros. En ella, la bibliotecaria o el bibliotecario preservaban la heredad de una elite, custodiaba el ingreso a “la cultura”. Neveleff (2006) en su estudio sobre la imagen de bibliotecarios señala que en la antigüedad se los vio como guardianes, en un pasado más cercano como solteronas y actualmente como protectores del conocimiento y cita a Stephen King en *“El policía de las bibliotecas”*: “Era el único lugar donde un chico relativamente pobre podía conseguir todos los libros que deseaba. Sin embargo, al continuar escribiendo descubrí una verdad más profunda: también me daba miedo. Temía perderme entre las estanterías oscuras, temía ser olvidado en un rincón oscuro de la sala de lectura y quedarme encerrado toda la noche, temía a la vieja bibliotecaria de pelo azulado, gafas en forma de ojos de gato y boca casi sin labios que te pellizcaba el dorso de la mano con sus dedos pálidos mientras siseaba chiist si olvidabas dónde estabas y empezabas a hablar demasiado alto” (op.cit.: 9).

Tal vez el que el campo laboral más vasto de bibliotecarias y bibliotecarios sea el ámbito educativo y que gran parte de ellas y ellos sean formados en establecimientos terciarios que dependen de la Dirección General de Escuelas, sumada a que su formación universitaria no incluye literatura y la terciaria solo una materia, es que, aún en el espacio de las bibliotecas populares, se sigue reproduciendo la lógica disciplinar con un énfasis puesto en lo formal, en lo correcto, en las buenas maneras o el diseño, en el parecer y no en los contenidos.

-Escritura libre.

“Escribir: para no dejarle el lugar al muerto, para hacer retroceder al olvido, para no dejarse sorprender jamás por el abismo, para no resignarse ni consolarse nunca, para no volverse nunca hacia

la pared en la cama y dormirse como si nada hubiera pasado; nada podía pasar”(Cixous, 2006). Esto parece decir el texto de Johana con sus primeros 11 años caminando por la vida y los inmensos ojos conociendo del mundo mucho más que lo deseable. Para eso es necesario leer y escribir para disponer de palabras que permitan nombrar las cosas, extraerlas del cuerpo y poblar el papel para despoblar el alma, emerger en la escritura para que sea posible una subjetividad, desde el dolor, pero transmisible. La experiencia corporal se vuelve insumo para la construcción de imágenes y relatos que permiten una instancia de extrañamiento, no para dividir al sujeto alienándolo, sino, para tomar conciencia de sí con la palabra y poder desnaturalizar esos vínculos desubjetivantes. En contra del disciplinamiento como política lingüística, se trata de cimentar un posicionamiento dirigido a registrar en las prácticas poéticas, como plantea Sawaya (2008), la lucha que los mismos traban cotidianamente para la supervivencia, para tener un lugar, para hacerse oír y participar.

Johanna: 6° grado.

Un día había un señor que se había casado con una señora, al pasar los años el señor que se llamaba Lucas empezó a consumir mucha bebida alcohólica y él empezó a volverse adicto, tenía muchos problemas y él a la señora le pegaba hasta que la señora lo mandó preso. Pero él se escapó fue a la casa y tomó y tomó la señora recién regresaba de hacer las compras y en ese momento la agarró de los pelos y la estampó contra la pared le pegó con un fierro y la mató después al otro día se lamentaba porque la había matado él como no aguantaba se lamentó un montón tomó y tomó se encerró en su casa ató las sábanas se la puso entre el cuello y se mató pero él antes de suicidarse puso a la mujer debajo de él para que caigan las lágrimas en ella para que vea que esas lágrimas son todo el amor que sintió por ella.

El relato plantea una a situación de violencia de género en el marco de la literatura romántica, el amor como un algo mágico que produce acciones negativas pero salvadas por el mismo amor. Da cuenta de la mirada del sentido común que establece expectativas sobre el varón de agresividad y posesividad, que llevan a que en este no se discrimine entre la noción de deseo del otro objeto, de la noción de amor hacia otro sujeto. Es aquí donde es posible irrumpir desde la escuela para resignificar las vivencias infantiles aportando recursos que den sentido y modifiquen las prácticas y las miradas estáticas sobre la vida cotidiana. El mensaje ha sido enviado pero la escuela puede o no convertirse en destinataria del mismo y propiciar una experiencia de subjetivación.

Problematizar la relación escuela y literatura demanda sumar en la estrategia pedagógica, las trayectorias socio-familiares no como carga para la imposibilidad de transformación sino como responsabilidad de las maestras y bibliotecarias, agentes estatales responsables de brindar los recursos y herramientas que hagan viable que la potencia de las niñas y los niños se concrete en actos de creación y significación. Todas estas voces y rasgos de escritura si se oye y observa con detenimiento pueden llevar a conocer lo que otros ojos están viendo y las palabras nuevas que quieren decir. Inauguran el mundo, su mundo con miradas nuevas para ver. No es bueno para las

niñas y los niños, ni para quienes comparten ese espacio vital, taparles los ojos y la boca. Ellas y ellos habitan con nosotros no perdamos la oportunidad de aprender.

Para fortalecer los descubrimientos de las lectoras y lectores es preciso un acompañamiento con saberes teóricos no que establezcan la verdad de lo que se dice o lo correcto de la idea pero si para que comprenda que la oportunidad de un relato no es para marcar metáforas o aislar hipérboles pues como señala Bajour (2008) “se deja afuera a la poesía y a los lectores”. Observar los decires del cuerpo que aún no tienen palabra es parte de la función del mediador, como traductor de sentires, como potenciador de voces, como escuchador para luego poner es sentir y ese pensar en el grupo devolviéndoles las palabras para que sientan que tiene un lugar.

Como lo señala Petit (2001), mientras que para algunos todo está dado al nacer, para otros, a las distancias geográficas se les agregan las dificultades económicas y obstáculos culturales y psicológicos. Para quienes viven en barrios pobres o en el campo, los libros son objetos raros y poco familiares. Estas personas están separadas de la lengua escrita por verdaderas fronteras visibles e invisibles. El ser mediador, sobretodo en situaciones de exclusión o vulnerabilidad, es una postura ideológica que parte de reconocer en cada quien, en su singularidad, la potencialidad de ser, considerar que cada cual puede ocupar cualquier lugar y que nadie debe negar las posibilidades de ser, ni de habitar la experiencia lectora. Desde ahí en su quehacer sumar a la exigencia la confianza para poder transformar. Acercar al potencial lector a la búsqueda de una obra que sabrá decirle a él algo en particular.

Una investigación sobre la promoción de la lectura en contextos no escolares señala que “Uno de los elementos más interesantes de la lectura que se lleva a cabo fuera de la escuela es que no existen controles de lectura, interrogatorios, preguntas sin sentido, que no solicitan información nueva para quien la hace. Sin embargo, hay mecanismos, para compartir la lectura: debates, discusiones, confrontaciones, preguntas, respuestas, argumentaciones, sonrisas y carcajadas.” (Morales et al. 2006: 16) Se establece como forma de conocer si el lector ha entendido la historia mirarlo y hallar lo que el texto ha producido en él, lo que el cuerpo dice que le ha suscitado.

Los mediadores son aquellas personas que permiten redistribuir los recursos culturales, proponer unos y apropiarse otros, abrir una brecha que libere de la sumisión material y simbólica posibilitando pensar, soñar y crear desde las palabras de otros construyendo las propias palabras para contar el mundo. El producto de la mediación del encuentro de palabras que es la práctica lectora sería una lectora o un lector feliz que Petit (2008) describe así “alguien que, gracias a haber compartido una experiencia inicial gratificante con un intercesor, hizo entrar en su experiencia, en sus sueños, en su cuerpo, algunos textos e imágenes gracias a los cuales desarrolló una mayor capacidad de acoger, discernir, nombrar, sentir, pensar, compartir, lo que pasa en él, y lo que encuentra. Una

mayor capacidad de asombro. Esta lectura va con el movimiento del deseo, con la búsqueda de otra cosa, con una espera. Ayuda a abrir en sí espacio para el Otro. El Otro que está alrededor de nosotros, cada mañana, bajo la forma de ese mundo que se nos permite ver y que no vemos más. El Otro bajo la forma de todos esos rostros que cruzamos, aquí o allá. El Otro, con las posibilidades, y los riesgos, que todo encuentro implica.”

Conclusiones.



*De todo quedaron tres cosas.
la certeza de que estaba siempre comenzando,
la certeza de que había que seguir
y la certeza de que sería interrumpido
antes de terminar.
Hacer de la interrupción un camino nuevo,
hacer de la caída, un paso de danza,
del miedo, una escalera,
del sueño, un puente, de la búsqueda,...un encuentro.
Fernando Pessoa.*

En cuanto a la profesión:

Pudimos observar en las escuelas que aún perviven formas subrepticias de violencia de las que el trabajo social es parte, ocultas en la fuerza de lo instituido. Son modos legitimados de habitar y mirar el mundo, naturalizando la realidad, inhibiendo la posibilidad de aprehenderla en su complejidad para ponerla en cuestión. Esta operación de problematización requiere superar la automatización que instituyen los espacios laborales, y por otra parte, los autoritarismos y recetarios teóricos para observar a los sujetos teniendo en cuenta la pluralidad de derechos y deseos que los constituyen. Esto no implica la posibilidad de intervenir en forma integral, pero sí de reconocer que no existe una jerarquización de las necesidades a priori en los seres humanos, más allá de que podamos o no actuar sobre ellas. Si categorizamos a un sujeto estableciendo prioridades en sus deseos, comenzamos desde el inicio estigmatizando y cercenando espacios, que dejarán en éste marcas persistentes instalando la imposibilidad de desarrollo de ciertas potencialidades.

El trabajo social en los tres colegios trabaja a demanda de la directora que establece no solo en qué debe intervenir, sino cómo debe hacerlo y con qué sentido, por lo que se configuraría más como un espacio auxiliar de la directora, que como un lugar profesional con objetivos propios. Su mirada está sesgada por el ámbito socioeconómico de pertenencia de las alumnas y alumnas considerando que las demandas a recabar y resolver son las de alimentación, vestimenta y el control de la asistencia cuando esto es requerido por docentes. No se visualizan otras necesidades en las niñas

y niños los cuales a su vez carecen de intereses y valores propios debido al espacio social al que pertenecen. Se supone que existe un conglomerado de derechos vulnerados como una situación imprecisa y general sobre la que nada puede hacerse. Se ha escrito mucho sobre el compromiso ético político de los trabajadores sociales con los derechos humanos y sobre el papel de protector de niñas y niños, sin embargo los E.O.E no parecen tener claro esto. No se observa que los equipos estén de acuerdo con la integralidad de los derechos en todos los espacios sociales, sino que estos se visualizan en forma escalonada de acuerdo a la clase de pertenencia del sujeto.

Esta visión jerarquizada de las necesidades sociales considera que los derechos para los sectores en situación de pobreza, salvo alimentación, vivienda y vestimenta, son una especie de adorno relacionado con la burguesía. Aparecerían como propiedad de estos, como natural producto del buen gusto del que los pobres carecen. Siguiendo con esta línea de pensamiento podría aseverarse que a los niños pobres no les interesa la lectura, no han desarrollado su gusto por ésta o no están provistos de los conocimientos aparentemente “innatos” para gozarla, idea claramente errónea como creemos que hemos demostrado en este trabajo. Pero, el trabajo social parece continuar la línea de sus antecesores como vehículo de la matriz cultural de las clases dominantes.

Las personas no funcionan mecánicamente por impulsos de una causa o fundados en motivos racionales y conscientes. Los sujetos, en el devenir de su cotidiano, están dotados de un sentido práctico, poseen un sistema de preferencias, de formas de ver, de seleccionar, de gozar, producto de la adscripción a estructuras objetivas, y formas de actuar que dirigen la percepción. Así, los trabajadores sociales deberán significar a los sujetos como portadores integrales de derechos, articulando lo que los sujetos son y su capacidad de agencia, con la estructura en la que están inscriptos (Bourdieu, 2010: 201). De este modo, es posible pensar una actuación encaminada a la difusión de la cultura hegemónica, a la identificación de deseos invisibilizados por las condiciones materiales de existencia y a potenciar la creación.

Desde la posición de referente de estudiantes de Trabajo Social, que realizan sus prácticas de formación profesional en la biblioteca popular, fue posible tomar en cuenta que, a quienes les asignan la biblioteca como centro de prácticas, en principio no están conformes, pues no consideran que la intervención para garantizar el acceso a los bienes culturales constituya un espacio donde la profesión pueda participar. De este modo se concretiza la lógica del rol, normativa y restrictiva, que coarta las posibilidades de consolidación de una profesión relativamente autónoma.

Existe un filtro en la mirada profesional de trabajadoras y trabajadores sociales escolares que condiciona el acceso infantil a la lectura literaria, concibiendo, como ya dijimos, como necesidades básicas la alimentación, la vestimenta y la vivienda, pero olvidan los derechos artísticos y culturales

como herramientas fundamentales para la constitución subjetiva y la construcción del proyecto vital por la vinculación insoslayable entre pensamiento y lenguaje.

La sola asistencia de niñas y niños a los establecimientos escolares, no garantizan el acceso a sus derechos artísticos y culturales, más aún cuando en estos sectores resulta muy dificultoso representarse el acceso a estos derechos. Si se piensa a niñas y niños desde una perspectiva integral, como lo establece la Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños.³⁶, se deben contemplar todos sus derechos y potencialidades. En este campo adquiere importancia el quehacer del trabajo social, a fin de promover en sujetos excluidos la participación en experiencias estéticas. Este acceso le posibilita el encuentro con otras realidades, la oportunidad de la creación, la imaginación de mundos comparables con el que habita y la generación de estrategias para operar sobre la brecha que separa a ambos. Esta intervención permite reconocer, reclamar y ejercer derechos, democratizando los bienes artísticos, como libros y literatura, ya que estos artefactos, desorganizan la cultura y permiten generar nuevas significaciones y sentidos.

Así es que se considera que las experiencias de lectura de niñas y niños admiten la conformación de un territorio interior de resguardo allí donde las situaciones de vulnerabilidad atentan contra la subjetivación, aunque, como se ha podido observar, esta oportunidad se cercena en las situaciones de lectura que devienen en instancias de monitoreo, aculturación y sometimiento, lo que también posibilita la actividad interventiva del trabajador social para el restablecimiento de derechos. El proceso de inserción social, como el fortalecimiento en la adquisición de herramientas de lectoescritura, puede resignificarse desde el intercambio de experiencias lectoras que lo aúnen en una comunidad de lectores permitiéndole verificar sus propios deseos e intereses como posibles.

En cuanto a lo que se encontró en el camino:

Tres cuestiones han quedado empíricamente marcadas en este trabajo:

1. Las prácticas de lectura son un encuentro material, quien lee llega por su cuerpo al cuerpo material del libro, y durante la experiencia de la lectura el cuerpo del texto se encarna en el cuerpo lector.
2. Cualquier niña o niño teniendo oportunidad es creador. El ser humano es potencialmente creador y son las situaciones por las que atraviesa en cada ciclo vital las que alejan o ponen en juego esa posibilidad.
3. Los relatos orales, nanas, leyendas, imágenes míticas que acompañan desde la etapa preverbal son el territorio donde se instala el goce lector. Esa historia que da cuenta de quien se es,

³⁶ Ley 13298 Provincial de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños. Decreto Reglamentario 300/05.

esa narrativa que da identidad es la que inscribe en el camino lector desde el placer. Las herramientas de la lectoescritura profundizarán ese anhelo o impedirán concretarlo, pero, no es desde ellas que nace la inquietud de leer.

En cuanto al contexto en que se realizó este proyecto, se ha tenido en cuenta que las políticas de promoción de la lectura, han sido materialmente modificadas en los últimos 10 años, pero, necesitan para consolidarse la alteración de las significaciones imaginarias que operan en el ámbito socio educativo y de las organizaciones populares. Estas segregan, marcando la existencia de sujetos para la lectura y otros no lectores. En paralelo, valoran como bueno a quien lee y malo al que no, como si fueran condiciones naturales y voluntarias.

Es significativo el incremento de materiales de lectura en las escuelas y bibliotecas populares, después de un cierre sucesivo de estas últimas durante finales del siglo XX bajo la premisa del cambio de hábitos culturales que conducía a la muerte del libro por el avance de la tecnología. Esta existencia material posibilita un cambio observable en las alumnas y alumnos que concurren voluntariamente en los recreos a la biblioteca de la escuela A, las chicas y chicos que asisten a la biblioteca por fuera de las demandas escolares y los 300 libros mensuales que presta la escuela B. Esto es un recorrido que recién se inicia y que deberá ser potenciado a través de mediadoras y mediadores capacitados, pero, ya conforman un encuentro con el libro desde el gozo y no desde el deber. Por otra parte, esto niega las versiones que establecen que hoy las chicas y chicos no leen voluntariamente. Lo que hemos podido observar es que para las niñas y niños la lectura es un disfrute cotidiano, pero, para la mayoría de las maestras solo es una actividad para el verano, cuando tienen tiempo. Como diría Pennac (1997: 120) como si dijéramos que uno no se puede enamorar por falta de tiempo.

Como se ha podido observar las instituciones educativas esperan una niña y un niño que no son los que traspasan la puerta de entrada. Ante esto, quienes han construido su espacio laboral y de autorreconocimiento desde un lugar de transferencia del saber, que hoy se pone en duda, y desde una clase media que en muchas situaciones se fisuró, generan trincheras con empalizadas de prejuicios que les eviten enfrentarse a un espejo de sí ya desmantelado. La primera cuestión que aún permanece oscurecida es pensar el lugar de maestras y bibliotecarias, no como una posición social subalterna, sino como una agencia estatal que garantiza derechos. Estas profesiones han quedado junto a la del trabajo social subsumidas por una construcción histórica genérica en un espacio laboral pensado desde el servicio al otro, vocacional bajo directivas de un superior. Esto ha impedido su enclave como profesional autónomo que cubre un puesto estatal para garantizar los derechos de las personas en el ámbito de su incumbencia. Es así donde le cabe su responsabilidad como agente estatal de visibilizar para reconocer los derechos de cada una. Derecho que comienza reconociendo la igualdad ante la

diferencia que menoscaba, y la diferencia cuando la igualdad niega la singularidad que caracteriza a cada quien (de Sousa Santos, 2002).

Nos parece interesante, a pesar de las críticas establecidas por las voces conservadoras, que se realice una selección amplia y de calidad literaria de los textos que llegan a las escuelas. Ante esto, resulta imprescindible acompañar las entregas con capacitaciones obligatorias, que brinden tiempos y espacios para que se formen como lectores y promotores de literatura, docentes y bibliotecarias de todos los espacios³⁷, a fin de completar su formación profesional, que como hemos señalado carece de elementos de literatura infantil y de promoción de la lectura.

Las escuelas sobre las que se basó el trabajo investigativo representan distintos modelos educativos, pero, tienen en común que todas suponen un modelo tradicional de escuela sobre el cual actúan o hacen que actúan, sin analizar la situación real para establecer sus trayectos escolares, esto les permite subsistir, pero, no dar existencia. Para brindar existencia se requiere reconocer que hay sujetos, qué es lo que estos traen, qué intereses y preguntas los atraviesan. Requiere reconocer al educando como sujeto de saber, pensar la palabra como un símbolo de un estar en el mundo que hace fraternizar como humanos y desde la cual se puede comenzar a andar (Freire, 2008: 26).

La infancia es producto de dos instituciones, que son la familia y la escuela, instituciones que, aún en crisis, su significación imaginaria sigue sosteniéndose, como excusa de lo que no se puede con los infantes. La relación de una persona adulta con una niña o un niño requiere una labor de reconocimiento, de ese otro niño en su singularidad, sin ligar su ser a otro adulto para diluir el propio vínculo.

La escuela A se constituye por suma de grados sin una organización central, con una propuesta educativa formal, pero, sin esperar resultado alguno de su tarea, solo se busca que los docentes no sean sobrepasados para lo cual se conjugan el *laissez faire* y el autoritarismo. No se plantea cómo construir aprendizajes, sino cómo sobrellevar la tarea. No existen en la mayoría de los grados vínculos amorosos entre docentes, alumnas y alumnos, pero, por el desinterés reinante niñas y niños pueden hacer uso de su tiempo y espacio sin restricciones, siempre que no afecten el quehacer docente. Esto permite el desarrollo del deseo lector aunque sin las herramientas de la lectoescritura que permitan la satisfacción del mismo. La voz de los antecesores trasfiere sus lógicas y su historia posibilitando la expansión de la simbolización en niñas y niños, pero, al no ser las niñas y niños descubiertos en su potencialidad quedarán por fuera de la lectura por restricciones en la alfabetización e inexistencia de oportunidades simbólicas y materiales en su espacio cultural aunque consten de una historia narrada que les sirve de sustento.

³⁷ Se ha podido observar que no asisten a las capacitaciones voluntarias que se realizan.

La escuela B ha sido descrita como una escuela tradicional, con un proyecto institucional comandado por la dirección, quien toma las decisiones políticas, administrativas y burocráticas, con espacios y lugares establecidos semanalmente para cada actividad. El proyecto pedagógico que lleva a cabo promueve la alfabetización a quienes se amoldan a sus cánones, pero, no acompaña el desarrollo del pensamiento crítico pues no propicia la discusión de sentidos con un papel activo de quien lee. Así, lleva adelante un programa de lectura que permite un vínculo afectuoso de las maestras y la bibliotecaria con sus alumnas y alumnos, lo que es un elemento óptimo para el encuentro lector, pero carece de la elasticidad suficiente para la plena participación del alumnado, requisito que se observa como condicionante para la constitución de la autonomía lectora. Sería necesaria una mayor confianza en las potencialidades de niñas y niños y una reivindicación de su historia como andamiaje desde la cual se pueda entretejer el deseo lector. La reivindicación de la historia construida sobre la mística de la calle Nueva York impide el ingreso de la palabra real, llevada por los cuerpos de quienes la pueblan hoy.

Las maestras en todos los establecimientos se encuentran en la urgencia de diseñar estrategias que les permitan volver habitables los espacios. Este diseño puede ser institucional, como en la escuela B, lo que implica un soporte en el cotidiano. Puede ser singular como en la escuela A. En este caso precisa la imprescindible generación de acuerdos entre docentes a través de rituales extraescolares pero generando un espacio común que da título de extranjería a niñas y niños. Puede ser producto de la apertura de una oportunidad externa que posibilita pensar desde nuevas lógicas, o intentarlo, como el cambio actual en la escuela C. Debido a la escasez de matrícula, desde la Dirección General de Cultura y Educación se vio la necesidad de modificar su régimen escolar por lo que se convertirá en colegio de doble escolaridad. Sería sustancial al mismo tiempo analizar el trayecto que la ha llevado a eso. No es por azar que los alumnos con dificultades se concentren en este establecimiento, con Equipo de Distrito y docentes suplentes. A nuestro entender la estrategia educativa en este establecimiento requiere un pensamiento singular y una actuación interdisciplinaria.

Las primeras experiencias lectoras, en nanas, leyendas, canciones, permiten conocer el lugar de origen de niñas y niños o de sus ancestros, pero que pasa a ser propio. Un espacio desde donde se insertan las nuevas experiencias. Una cuestión, que debiera ser revisada en los espacios de promoción de la lectura, es pensar que solo el relato escrito subjetiva, cuando son los relatos orales los que primero configuran como seres humanos. La literatura oral requiere el rescate de las escuelas para basar sobre ella los aprendizajes de la lectura. Como nos instruye Freire (2008: 28) “el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido” y posteriormente recalca que para realizar un aprendizaje profundo se debe asociar, no dicotomizar, con las palabras que provienen del mundo del educando. De este modo

los engranajes escolares debieran trasmutar el capital cultural familiar como asiento de los nuevos saberes y como posibilidad de creación y de aporte a la producción escolar.

Claramente, no es la práctica material de la lectura el único medio para acceder a la construcción subjetiva y el pensamiento, pero sí lo es la palabra. Esta permite estimular los procesos de simbolización del niño, comunicarse, buscar sentidos, conmovirse y comprender. Como dice Bleichmar (2003: 31) el derecho a lo simbólico es lo que retorna al ser humano su humanidad.

La deficiente alfabetización que se observó en muchas niñas y niños no fue un obstáculo para poder acceder a los clubes de lectura, pues, generaron estrategias colectivas entre sus pares que los habilitaron para participar de los encuentros. Ahora bien, la condición de alfabetizado se constituye en una herramienta imprescindible para la defensa integral de sus derechos por lo que se considera que es responsabilidad estatal proveer instancias de aprendizaje de la lectoescritura para niñas y niños, más allá de la certificación formal.

Contrariamente al supuesto planteado en el inicio de este trayecto investigativo el camino entre texto y sujeto no se encuentra obstaculizado, se pudo reconocer que existen personas que en forma singular u organizada, aun sin capacitación específica, posibilitan las prácticas lectoras infantiles, como el Rincón de lectura U.S.43, Rincón de lectura “Haroldo Conti” de la U.S.35, militantes del M.T.D. de la plaza del B° El Carmen, la “Valija viajera” del B° Obrero, las “Narradoras de historias”, las jubiladas de “Castillos de lata”, las vecinas que van a los consultorios de pediatría del Hospital Larrain, o a las escuelas y las voluntarias y voluntarios de las bibliotecas populares.

La existencia de materiales literarios que pueden ser retirados en las escuelas por niñas y niños ha posibilitado las prácticas lectoras en los hogares. En el caso de las niñas posibilita la lectura como un espacio personal, introspectivo, fomentado y respetado en el ámbito familiar acompañando sus juegos. Estas leen en cualquier lugar de la casa, con predominio de su cama, y en cualquier horario, aunque todas al acostarse. También utilizan voluntariamente las bibliotecas populares si les son accesibles en sus barrios y a la biblioteca escolar en los recreos cuando esto se permite.

En el caso de los varones, no son incentivados para la lectura y la realizan en forma oculta, por temor a ser burlados (*nerds*), o con sus pares. Si acuden a las bibliotecas populares es para la realización de una actividad, como el ajedrez, apoyo escolar o por demandas escolares, casi no acuden específicamente a leer, y en la biblioteca escolar retiran juegos de mesa o realizan lecturas colectivas de historietas.

El encuentro de las niñas y niños con los libros no es obstruido con el uso de las tecnologías pues carecen de ellas. El televisor que podría ser el elemento que los aleje del libro, en general es potestad del arbitrio adulto familiar. Por otra parte se podría inferir de los datos relevados que la

televisión funciona como un incentivo pues incrementa el deseo de lecturas sobre los personajes vistos en ella.

Sigue vigente en escuelas y bibliotecas la representación de la lectura solo como práctica alfabetizada por lo que la lectura anterior a la lectoescritura permanece en el lugar de lo lúdico y lo no subjetivante, esto no es de extrañar si se observa que no cuentan en sus instancias formativas con elementos que les posibiliten otras miradas.

En cuanto a las niñas y niños pobres, en general, son observados como portadores de restricciones culturales “naturales”, imposibilitados del goce estético lo que trasunta en el abandono de actividades de promoción de la lectura o en el ofrecimiento de otras cosas “que les gustan más” como pelotas, juegos, etc.

Muchas de las maestras no leen habitualmente, salvo por requerimientos de su trabajo por lo que no cuentan con instancias personales que las ayuden en la tarea de mediación que constituye un vínculo cálido con el lector a través del libro o el relato.

Aparece sostenida en maestras, bibliotecarias y trabajadoras y trabajadores sociales una mirada que establece como motor de cualquier intervención en la vida de los pobres la urgencia, la satisfacción de las llamadas “necesidades primarias”: alimentación y abrigo, restringiendo sus vidas a la reproducción animal y no humana, lo que constituye una violación a los derechos humanos por el “carácter profundamente des-subjetivante que tienen las propuestas que transforman al ser humano en un puro receptor de alimentos” Bleichmar (2003: 30).

Las concepciones establecidas sobre quién es y qué espera la niñez empobrecida posibilita en algunos casos la no existencia en el aula de prácticas lectoras, en otros se realizan desde una concepción normativa y con la idea de que sean una herramienta para inculcar valores positivos y conocimientos en las mentes infantiles. En muy pocos casos, la literatura es una oportunidad para conmover y movilizar a quien lee, potenciando los saberes y ampliando el horizonte del sujeto.

En la escuela B que desarrolla sistemáticamente prácticas de lectura estas se conciben como herramientas para la alfabetización. Concepción que también asoma en las entrevistas a las bibliotecarias de la biblioteca popular y de las escuelas en las que aparece la lectura como elemento para mejorar la ortografía.

Un lugar central tiene la lectura como herramienta para inculcar los valores de la clase media. Para esto hay diferentes estrategias: en algunos casos se establecen moralejas de textos que no las tienen pero la maestra con su saber las vislumbra. Algunas tratan de rescatar y hacer hincapié en cada relato de un aspecto que les parece loable para que niñas y niños aprendan. Hay quienes se guían por los listados que establecen las editoriales de libros con valores como si los otros textos no

los tuvieran. Pero el instrumento primordial, ha sido la censura. Cuanta mayor preocupación existe por las alumnas y alumnos más prohibiciones aparecen. Así en la escuela B se dejaron afuera los cuentos de terror que hasta entonces eran los más pedidos, luego las historietas, para después evitar los que hablan de desaparecidos y los que hablan de las situaciones que ya viven las niñas y niños, pobreza, violencia, muerte.

En la mayoría de las prácticas áulicas, salvo una excepción, se constató que la lógica escolar no pretende conformar lectoras y lectores autónomos, sino descifradores del decir del autor. Es por eso que, como dimos cuenta en este trabajo, son rechazadas las conexiones con la propia realidad de quien lee, negando la polisemia del texto, estableciendo una sola verdad con respecto al sentido del argumento. Sentido que es misión de la maestra develar pues es ella la que posee la clave de lectura para hacerlo, negando la necesidad permanente de reinterpretación de la obra a la luz de cada nuevo tiempo y espacio. Esta tarea escolar está impresa en una imagen de la niñez como recipiente que el saber adulto debe colmar y modelar.

En contra de esta dirección pudieron vislumbrarse algunos quiebres en los encuentros de lectura a través de la palabra de niñas y niños que ponen en juego otras miradas y otros saberes. Si bien estos decires son subestimados ponen en juego otras posiciones, que diluyen la imagen de mero receptor o de vaciedad, para comenzar a establecer un espacio de disputa. Se instala de este modo una arena política donde se debaten saberes de distinta entidad, extraescolares que atraviesan el umbral institucional con intención de discutir espacios. Estas rupturas, que presentan a niñas y niños como personas creativas, con recursos propios, en un principio generan perplejidad y temor en las maestras y bibliotecarias, pues instalan la posibilidad de observarlos desde otro lugar. Personas que pueden enfrentar las concepciones reinantes para que no les definan su realidad de piba o pibe. Con su imaginación, potencia y capacidad de resistencia se apropian, de modo singular, de discursos y prácticas y desde allí inauguran un nuevo espacio subjetivante. La importancia de estos quiebres es que son ocasión de reconocer a niñas y niños como un participante con autoridad; o sea, un sujeto al que se le reconoce el derecho de aparecer públicamente: un ciudadano escolar.

Las niñas y niños renuevan el sentido del texto al leerlo tras el tamiz de su tiempo y de su espacio subjetivo. La lectura de los niños siempre es otra. Siempre penetran al texto desde otra apertura, desde el marco de otra intertextualidad, desde la televisión, desde otro relato, desde su propia historia de vida, desde la mística familiar, desde los mundos lejanos de lejanos abuelos, desde los saberes barriales, para contradecir o para decir o para imaginar. La lectura les permite encontrar palabras para decir de sí y del mundo. Mientras la censura no les cierre la puerta y se ponga el oído a su disposición. Es posible escuchar muchas historias desde cada historia, que habilitan para comenzar de nuevo, a pesar del dolor, de la soledad, del hambre. Si podemos escucharlos cuando piden, sería

buenos escucharlos cuando dan. Cuando otorgan la cadencia de sus relatos, cuando cuentan historias para enfrentar el miedo, cuando dicen desde dónde se puede empezar la aventura de enseñar.

La clasificación de los ejemplares como leíbles e inadmisibles para los chicos se conforma desde múltiples dimensiones. En la escuela A las historietas representan los contenidos que más atrapan a los varones, que además permite su lectura colectiva, teatralizada y comentada a la que le siguen para ellos los textos de terror. Esto no puede darse en la escuela B por la censura establecida, ni en la C por las dificultades en la alfabetización y por el ausentismo que evita la consolidación de grupos estables. Las niñas en todas las escuelas demuestran su interés por una mayor diversidad de géneros, aunque al igual que los varones se inclinan por las historietas y las novelas de terror. En la escuela B los niños son más lectores de poesía que las niñas y en esta escuela, tal vez porque las docentes la leen en el aula, se lee poesía mucho más que en las otras dos instituciones escolares.

Las niñas leen textos de mayor extensión y complejidad, creemos que porque poseen mejor manejo de la lectoescritura y dedican más tiempo en su vida extraescolar a la lectura.

Las maestras en las entrevistas en primera instancia manifiestan leer y luego se excusan en la falta de tiempo como causante de sus no lecturas, esto parece ser producto de que el leer continua siendo un valor que nos posiciona socialmente e implica un desvalor no hacerlo. Esa mirada se posa sobre las familias del alumnado a las cuales se las culpabiliza por no proveer de hábitos de lectura.

A pesar de que los materiales dirigidos a maestras y directoras establecen la necesidad de crear espacios de lectura sistemáticos y cotidianos, en las escuelas no todas las tienen en cuenta. En la escuela B se organizan jornadas de capacitación y discusión entre maestras, bibliotecarias y directivas a partir de las cuales se realiza la programación de las actividades en conjunto entre la bibliotecaria y las docentes con evaluación anual.

En la escuela C encontramos maestras que aún no habían podido leer los materiales de prácticas del lenguaje y el cambio de dirección, si bien acarreó una nueva percepción sobre la importancia de la lectura, implicó para la nueva directora la modificación de usos institucionales difíciles de transformar.

En la escuela A, a partir de estas directivas se generaron los talleres quincenales que lleva adelante la bibliotecaria con las alumnas y los alumnos de los distintos grados pero en forma paralela a la labor pedagógica que desarrolla la docente. Por otra parte se pudo constatar que se realizan lecturas hasta 4° grado de manera más o menos sistemática sobre todo en los dos primeros grados, pero no en los superiores (5° y 6° grado) con la idea que el que ya no aprendió a leer no aprenderá y el que quiere hacerlo puede ir a la biblioteca a sacar un libro. Las acciones de lectura desarrolladas por las bibliotecarias implican la lectura silenciosa o la lectura colectiva de textos seleccionados en la escuela B por los chicos y en la A en general por la bibliotecaria. En cuanto a las prácticas llevadas a

cabo por las maestras estas se refieren en su mayoría a la lectura por párrafos como demostración de la alfabetización alcanzada de un cuento o capítulo que luego será objeto de una ejercitación para su evaluación. A veces las lecturas de las bibliotecarias son retomadas por las maestras en forma de ejercitaciones que apuntan a recordar el texto.

Los rituales escolares o institucionales de la biblioteca por una parte sostienen los hábitos de lectura infantil, cuando no se le imprime al encuentro un marco de espectacularidad, sino de suceso a compartir, de encuentro. Cuando el marco de la acción implica una multiplicidad de acciones alrededor de la lectura que tornan el dispositivo en un evento que intenta mostrar a su autora, más que potenciar la lectura, puede servir como espacio recreativo pero deja sin sentido el espacio literario y no consolida sujetos lectores. Esto pudo observarse en las visitas escolares, donde a través de las mismas se hacía conocer la biblioteca como un bien comunitario asequible para todas y todos. Como pudo mostrarse para las maestras es un momento de distensión en su tarea por lo que no acompañan la lectura, y la bibliotecaria, por su parte, destina más tiempo y esfuerzo a la acogida de las visitas que a realizar un encuentro lector. El acento se pone en el chocolate, el alfajor, los caramelos, el regalito y no en el acceso a los textos y en el tiempo de lectura.

La posibilidad que representa el contar con un espacio en la comunidad donde poder acceder a los libros libremente, lo que implica seleccionar lo que se desea leer, cuándo y cómo hacerlo extiende el territorio de la lectura hacia nuevos espacios que deberán acompañarse con distintas acciones. Generar en cada quien la existencia de la posibilidad de elegir la lectura es una construcción subjetiva que implica modificar prejuicios, reticencias, miedos. Se requiere contar con una base material puesta a disposición del lector de la lectura, situación que hoy es posible, pero no basta, se necesita la representación interna y externa de cada una y uno como posible lectora y lector. Es indispensable la constitución de hábitos como formas concretas que garantizan la lectura: establecer tiempos y lugares para la lectura y el acceso habitual a bibliotecas para seleccionar sus libros.

En la escuela A aparece un elemento muy interesante para la constitución de las prácticas lectoras que son los relatos familiares, en general productos míticos percibidos en su medio como narraciones biográficas de los narradores y por consanguinidad de la historia de los oyentes. Estas narraciones se relacionan con lo mágico y folklórico que vienen imbuidas de palabras propias. Los personajes de estos relatos son parte de la mitología folklórica de nuestro país, pero, ellos no lo relatan, ni leen la historia como mito, sino, que estos personajes son parte de su realidad, aunque pertenecen a un ambiente ajeno pero que le imprime sentido a la propia existencia. Las niñas y niños no se identifican en ningún caso con ellos, porque creen en la veracidad de su existencia, lo fantástico del personaje no lo ajeniza, sino, que imprime un color al relato y justifica la no necesidad de racionalizarlo. Todas estas narraciones aportan a su identidad, pues, todas ellas pertenecen a un

medio geográfico determinado coincidente con el propio territorio de origen, que aunque las coyunturas sociales hayan hecho que se abandone, las creencias permiten que se siga perteneciendo a él.

Dos situaciones parecieron particularmente significativas en cuanto a la relación con los textos. Para esto debemos recordar que en general en estos establecimientos escolares y en particular en estos casos los libros no son de propiedad de quienes leen. Una fue la entrevista a Sandra, considerada no lectora en la escuela A, quien manifestó (mostrándome un manual que le había regalado una maestra de donde su mamá le cuenta cuentos) –*“Este es mi libro y lo llevo siempre conmigo porque en él hay de todo y es mío”*. El otro caso pertenece a la escuela B y es el de Oscar, cuando la promotora le pregunta si no quiere llevarse uno, ante la sorpresa de su maestra dice *“no gracias yo ya tengo uno en mi mochila, lo traigo todos los días y lo estoy leyendo de nuevo. Me lo compró mi papá porque yo se lo pedí”*. Como la maestra no le creía sacó *Tom Sawyer* de su mochila. Como a lo largo de todo el trabajo aparece una mirada que cercena, que impide, que obliga a no ser y que urgentemente debiera ser revisada. Por otra parte se observa el lugar de los libros en niñas y niños como un espacio casi mágico por su contenido pero envuelto en el marco que hizo posible su posesión.

Es importante marcar las estrategias generadas desde las niñas y niños para enfrentar las dificultades que les genera no estar instrumentados para la lectoescritura. Se vio en la escuela B que el que mejor lee le lea a otra u otro. Esto podría deberse a la estrategia pedagógica de la maestra de sentar a uno que sabe con otro que no tanto para que intercambien saberes. Pero en la escuela A apareció el dispositivo de la lectura colectiva, que organizan espontánea y solidariamente los pares, para que participen quienes no están alfabetizados, lo que posibilita la superación de este obstáculo y podría ser retomado en las estrategias pedagógicas del trabajo áulico. Son los mismos chicos los que sin requerir asistencia adulta resuelven el problema que se le presenta a uno de ellos que de otro modo resultaría excluido de la actividad. Hemos visto que el no saber leer en esta escuela no resulta raro, por lo que su estrategia tendría el tenor de una variante en el juego para que todos puedan compartir.

La escuela puede intervenir exponencialmente en la distribución del capital cultural, no solo en el escolar, y, con ello en la conformación de la estructura social. Para esto, como hemos visto, se requiere que altere su mirada, lo que implica en primer lugar, una ruptura de las resistencias instaladas acerca de quién tiene el saber y el poder en un establecimiento escolar, pero, en segunda instancia y no menos importante, instalar la urgencia de un vínculo amoroso que permita pensar al educando como un humano con una historia, que no lo ajeniza pues comparte con la docente un momento y un lugar que los aúna.

Hemos podido observar cómo personas sin capacitación específica, pares, familiares, porteras, han sido mediadores de lectura sin más interés que acercar a alguien a una actividad que les es grata. Por otra parte se observaron situaciones en que, quien ha sido supuestamente capacitada para el fomento de prácticas lectoras, debido a una historia personal alejada de estas o por carecer de herramientas que lo habilitan como promotor, se convierte en obstaculizador de prácticas literarias.

Resulta evidente que la relación de mediación requiere, como cualquier otro vínculo una afectividad amorosa, que distinga en cada cual toda su potencialidad, que permita una escucha interesada de sus intereses y la posibilidad de compartir sus goces. La literatura pasa por todo el ser del lector siendo oportunidad para deleitarse, instruirse y conmoverse y es esta oportunidad la que debe compartir el mediador. La mediación se construye entre dos que se piensan y se producen un entorno significativo para hacer frente a la fragilidad de la existencia mediante la literatura. Esta motoriza la potencia de una búsqueda de palabras-imágenes para transitar el mundo. Porque la mediación crea un par, un acompañante literario con quien debatir las escenas del mundo. Es un encuentro donde se arma al nuevo sujeto lector de las herramientas que le posibiliten ir más allá de los códigos aprendidos, es ponerlo en condición de que conquiste su territorio de lectura, de que inaugure un espacio con nombre propio.



Bibliografía.

Abramowsky, Ana. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Adorno, Theodor. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.

Angulo, Lilian y Zalazar, Aníbal. (2010). *Los rituales en la escuela. Una cultura que sujeta al currículo* En *Educere. Investigación arbitrada. La revista venezolana de educación*. Año 14 N°49 Julio - Dic. 2010. Pág.305 a 317.

Anzieu, Didier. (1993). *El cuerpo de la obra: ensayos psicoanalíticos sobre el trabajo creador*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Arendt, Hannah. (2005). *Ensayos de comprensión 1930-1954*. Barcelona: Editorial Caparrós.

Artal, Roxana. (2009). *La fuerza del cuerpo. Entrevista a Daniel Calmels*. En *Evaristo cultural. Revista virtual de arte y literatura* número 6. <http://www.evaristocultural.com.ar/%20EVARISTO%20Nro.%2006%20-/calmels.htm>. Consultado 29/9/14

Artiñano, Néstor. (2009). *Masculinidades incómodas: jóvenes, género y pobreza en el inicio del siglo XXI*. <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/2104/TEISIS+N.+ARTI%20D1ANO.+Diciembre+2009.pdf;jsessionid=31A37698359ECB16643C02B192AB9F53?sequence=1> consultado 12/12/2013

Augé, Marc. (2000). *Los no lugares: Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.

Aulagnier, Piera. (1991). *La Violencia de la interpretación Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Badinter, Élisabeth. (1993). *XY, la identidad masculina*. Colombia: Editorial Norma.

Bajour, Cecilia. (2007a). *La biblioteca escolar: un tema que involucra a todos en la escuela*. En *Revista12(ntes)* Año 2, N° 18; Buenos Aires, octubre de 2007.

Bajour, Cecilia. (2007b). *La artesanía del silencio* Ponencia Foro "Pido gancho. Textos, voces e imágenes". Jornadas de Formación e Intercambio " Mediadores a la vista". 18ª Feria del Libro Infantil y Juvenil (Buenos Aires, 26 de julio de 2007).

Bajour, Cecilia. (2010). *La voz nace del silencio*. *Revista Imaginaria* N° 275. Sección Lecturas 27 de Julio de 2010. En <http://www.imaginaria.com.ar/2010/07/la-voz-nace-del-silencio>. Consultado 20/10/2014.

Bajour, Cecilia. (2008). *Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura*. En 5ª Jornada de Reflexión sobre la Lectura y la Escritura organizada por la Secretaría de Educación del Distrito y Asolectura (Bogotá, Colombia, 6 de octubre de 2008).

Bajour, Cecilia. (2010). *El libro-álbum Trucas y las voces inquietas del silencio*. En *Imaginaria* N° 265 del 16 de febrero de 2010. Lecturas. <http://www.imaginaria.com.ar/2010/02/el-libro-album-trucas-y-las-vozes-inquietas-del-silencio>. Consultado 24/10/2014.

Bagnasco, Eugenia et alt. (2005). *Rincones de lecturas. Nuevas herramientas para promover la salud*. Inédito.

Barthes, Roland. (1990). *La aventura semiológica*. Barcelona: Editorial Paidós.

Benjamin, Walter. (1989). *La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

- Bleichmar**, Silvia. (2003). La crianza y el desarrollo de la posibilidad de pensar. *Revista Novedades educativas* N°145. Pág. 30 y 31.
- Bombini**, Gustavo. (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Borges**, Jorge Luis. (1979). *Borges oral*. Buenos Aires: Emecé Editores / Editorial de Belgrano
- Bourdieu**, Pierre, Claude Passeron. (1964). *Los Herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu**, Pierre. (1978). El racismo de la inteligencia. Intervención en el Coloquio del MRAP en mayo de 1978, En *Le Monde Diplomatique* abril de 2004.
- Bourdieu**, Pierre. (1988). *Cosas Dichas*. Buenos Aires: Gedisa Editorial.
- Bourdieu**, Pierre y Claude Passeron. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Editorial Laia.SA.
- Bourdieu**, Pierre. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones.
- Bourdieu**, Pierre. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu**, Pierre. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu**, Pierre. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu**, Pierre y Wacquant, Loïc. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bollmann**, Stefan. (2006). *Las mujeres, que leen, son peligrosas* Madrid: Ediciones Maeva.
- Brown**, Anthony. (1999). *Voces en el parque*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Butler**, Judith. (2007). Actos corporales subversivos. En *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- Cabrejo Parra**, Ebelio. (2001). La lectura comienza antes de los textos escritos. En *ACCES. Les cahiers* 5. París. noviembre 2001.
- Calmens**, Daniel. (2001). *El cuerpo en la escritura*. En *Página 12*. 26 de enero del 2001.
- Calmens**, Daniel. (2004). *El cuerpo cuenta. La presencia del cuerpo en las versificaciones, narrativas y lecturas de crianza*. Buenos Aires: El Farol.
- Calzadilla**, Juan. (1995). Juarroz y el fin de los medios. En *Bajo palabra, separata de El Diario de Caracas*, Caracas, 9 de abril de 1995.
- Cixous**, Helene. (2006). *La llegada a la escritura*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Corea**, Cristina y Lewkowicz, Ignacio. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cortázar**, Julio. (1951). Carta a una señorita en París en *Bestiario*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Cuesta** Carolina. (2001). *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural*. Tesina. [http:// sedici.unlp.edu.ar/ bitstream/handle/10915/2805/Documento_completo_.pdf?sequence=19](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/2805/Documento_completo_.pdf?sequence=19). Consultado 3/7/2014
- Cuesta**, Carolina. (2009). *Discutir sentidos: La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros delZorzal.

-**Cuter**, M. Elena y Kuperman, Cinthia. coord. (2012). *Prácticas del lenguaje Material para docentes Primer ciclo Educación Primaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Instituto Internacional de Planeamiento de la educación. IIPE-UNESCO.

Chambers, Aidan. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chartier, Anne Marie. (2000). Fazeres ordinarios da classe: uma aposta para a pesquisa e para a Formacao. En *Revista Educacao e Pesquisa*, vol. 26 julio-diciembre de 200, No 2. Pág. 157 a 168.

Chartier, Roger. (1995). *Espacio Público, crítica y desacralización en el siglo XVIII Los orígenes culturales de la Revolución francesa*. España: Editorial GEDISA.

Chartier, Roger y Cavallo, Guglielmo. coord. (1997). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

Darnton, Robert. (2002). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.

De Certeau, Michel. (2000). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, A.C. Universidad Iberoamericana.

De Lajonquiere, Leandro. (2011). *Figuras de lo infantil*. Buenos Aires: NuevaVisión.

Derrida, Jacques. (1997). *El monolingüismo del otro*. Buenos Aires: Manantial. www.philosophia.cl. Consultado 7/8(2014).

de Sousa Santos, Boaventura. (2002). *El aprender de Génova*. Conferencia en el Foro social mundial del 29/08/2002. Consultado 8/12/2014.

Dolto, Françoise. (1994). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Barcelona: Paidós.

Dorfman, Ariel y Jofré, Manuel. (1974). *Superman y sus amigos del alma*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

Duschatzky, Silvia. (1996). De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad en *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, año 7, n° 15, diciembre de 1996, Pág. 45 a 49.

Duschatzky, Silvia y Sztulwark, Diego. (2011). *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela editoras. (2006) *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Eco, Umberto. (1995). *Apocalípticos e integrados. (Fábula)* España: Tusquets editores.

Escribano, Xavier.(2004). *Sujeto encarnado y expresión creadora. Aproximación al pensamiento de Maurice Merleau-Ponty*. Cabriels: Prom. Edicions.

Escolano, Benito Agustín.(2001).La educación histórica del deseo en *Revista Brasileira da História da Educação*.janeiro/junho 2001 no 1 . Campinas-Sao Paulo: Editora Autores Associados. Pág.97 a 114.

Falabella, Mariel. (2007). *El cuerpo de la(s) lectura(s). Imágenes del niño lector en la Revista Billiken. 1976 – 1983*.En <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/viewFile/732/634>

Feierstein, Daniel. (2007). *El genocidio como práctica social: entre el nazismo y la experiencia argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Fernández, Ana. Compiladora. (1992). *Las mujeres en la imaginación colectiva*. Buenos Aires: Paidós.

- Fernández, Ana María.** (2007). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Finocchio, Ana María y Romero, Nancy.** (2013). *Las prácticas escolares a través de manuales y cuadernos: aportes para la formación docente* Ponencia en VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. Mar del Plata.
- Ford, Aníbal.** (1995). *Navegaciones*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, Michel.** (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Las ediciones de La Piqueta
- Foucault, Michel.** (1991). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, Michel.** (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Foucault, Michel.** (1998). *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión Buenos Aires: S.XXI Editores.
- Freire, Paulo.** (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Freire, Paulo.** (2009). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, Hans Georg.** (1996). Filosofía y literatura. En *Estética y Hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- Galasso Norberto.** (2005). *Los malditos* Buenos Aires: Editorial Madres de Plaza de Mayo. Tomo 1.
- García Armesto, Ana.** (2008). Reflexiones sobre prácticas de lectura literaria en escuelas en contextos de pobreza y exclusión social. Revista interdisciplinarias. Vol6 , N°6. Jul/Dez. Pág.225 a 241.
- García Canal, María Inés.** (1997). *El señor de las uvas. Cultura y género*, Colección ensayos. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Giberti, Eva.** (2003).La niña, para una gnoseología de la discriminación inicial. En Faur Eleonor, Lypszic, Cecilia (comp.) *Discriminación de Género y educación en la Argentina contemporánea*. Ciudad de Buenos Aires: INADI.UNICEF. Pág.147 a 166.
- Giroux, Henry y Mac Laren, Peter.** (1998). *Sociedad Cultura y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Geertz, Clifford.**(1994). *El conocimiento local*. Paidós: Barcelona.
- Halperin, Paula y Acha, Omar.** (2000). Prólogo: Historia de mujeres e historia de género. En Halperin Paula y Acha Omar (comp.).*Cuerpos, Géneros, Identidades. Estudios de Historia de Género en Argentina* Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Hernández Zamora Gregorio.** (1992). *Ensayo sobre identidad y procesos de identificación*. DIE. CINVERSTAU.
- Housman, Alfred Edward.** (1997). *Nombre y naturaleza de la poesía*. Valencia: Editorial Pre-Textos.
- Hupert, Pablo.** (2010). *“Entre institución y destitución: la astitución. La subjetividad después de su licuación”* Ponencia en XXVI Jornada de la Asociación Argentina de Psicoterapia y Psicoanálisis de Grupo (AAPPG) Psicoanálisis vincular. “Entre lo singular y lo múltiple”. Bs As. 16/10/2010. <http://www.elpsicoanalitico.com.ar/num4/subjetividad-hupert-astitucion.php> Consultado 27/9/2014.
- Inda, Norberto.** (1996). Capítulo 6. Género Masculino Número singular. Consideraciones sobre psicoanálisis y complejo de masculinidad. En: Burín, Mabel y Dio Bleichmar, Emilce (comp.). *Género, psicoanálisis, subjetividad*. Buenos Aires: Paidós. Pág.313 a 330.
- Johnsen, Egil Borre.** (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación*. Barcelona: Editorial Pomares- Corredor

- Joly, Martine. (2003). *La imagen fija*. Buenos Aires: La Marca Editora.
- Juarroz, Roberto. (2005). *Poesía vertical: tomo 2*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Jurado Carmona, Carlos. (2001). Las diferencias de género en la literatura infantil y juvenil. En Flecha García, Consuelo y Nuñez Gil, Marina. (Eds) *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. España Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla Pág.195 a 200.
- Kaplan, Carina. (1997). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de sus alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Khatibi, AbdelKebir. (1983). *Amour bilingüe*. Paris: FataMorgana.
- Larrosa, Jorge. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Editorial La Piqueta.
- Larrosa, Jorge. (2000). El enigma de la infancia. En *Pedagogías profanas*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Larrosa, Jorge. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Le Breton, David. (2006). *El silencio, aproximaciones*. Madrid: Ediciones Sequitur.
- Lerner Delia. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? En *Lectura y Vida* Año 17 N°1_marzo 1996 Pág.5 a 24.
- Lerner Delia. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico en Projeto. *Revista de Educação*, N° 4, N° 6, maio Porto Alegre, Brasil: Editora Projeto.
- Lesbegueris, Mara. (2014). *¡Niñas jugando! Ni tan quietas ni tan activas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- Littau, Karim. (2008). *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- López, María Emilia. (2013). *Salir a soñar y hacer más*. Ponencia Actas CILELIJ 2013. <http://previewlibros.grupo-sm.com/5399F3B5-0699-49C2-9669-CB8C10119ED2.html>. Consultado 26/9/2014. Pág.138 a 146.
- Lucerga Pérez, María José. (2004). Del uniforme del capitán América al azul desnudo del Dr. Manhattan: Ascenso y caída del superhéroe como principio de construcción identitaria. En *Tonos. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*. N°8. Dic. 2004. <http://www.um.es/tonosdigital/znum8/estudios/13-supertonos.htm>.
- Luciano, Gabriela; Marín, Leticia. (2012). El sentido y la práctica de rituales escolares en contextos de pobreza. Un acercamiento a la problemática en una escuela urbano -periférica de la ciudad de San Luis. En *Argonautas N°2*: Pág.105 122.
- López Ocón, Mónica. (2008). Los escritores somos los malos bichos de la sociedad. Entrevista con Carlos Fuentes. En: *Revista Ñ*, N° 261. Buenos Aires: Clarín. 27 de septiembre de 2008.
- Macera Irene.(2011).Cosas de escuela. Aproximaciones a la vida cotidiana escolar en *Revista: Ciencia, Docencia y Tecnología*. 2011. XXII. En <http://www.redalyc.org/pdf/145/14518444006.pdf>. Consultado 7/9/2014.
- Mainero, Mercedes. (2001). *De silenciosos y silenciados* Ponencia en Tercer Encuentro de Literatura Infantil "En el Sur también contamos". Montevideo, Uruguay. Mayo de 2001.
- Markson, David. (2014). *La soledad del Lector*. Buenos Aires: La bestia equilátera.
- Marconi, Adriana y Fernández, Esteban. (2010). *La bella Griselda o el sostenimiento de la lógica binaria De cómo el antipatriarcado puede sostener las significaciones imaginarias epocales*. Ponencia en Congreso de Comunicación/Ciencias Sociales de América Latina. "Tensiones y disputas en

la producción de conocimiento para la transformación”. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP. Agosto 2010.

Martín Barbero, Jesús. (1994). Mediaciones urbanas y nuevos escenarios de comunicación, en Industria cultural, mitos, signos y creencias, *Sociedad n° 5*, Buenos Aires, 1994.

Martinet, André. (1974). La lingüística, el lenguaje y la lengua. En *Elementos de Lingüística General*. Madrid: Gredos.

Mc Laren, Peter. (1989). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI Editores.

Mc Laren, Peter. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI Editores.

Mélich, Joan Carlés. (1998). *Totalitarismo y fecundidad*. Barcelona: Editorial Anthropos.

Merleau Ponty, Maurice. (1957). *Fenomenología de la percepción*. México: Fondo de Cultura Económica.

Milstein, Diana. (2009). *Infancias y política en la antropología de la educación argentina*. Avá. N°15. Posadas. dic.2009

Moia, Martha Isabel. (1972). Entrevista a Alejandra Pizarnik. En *El deseo de la palabra*. Barcelona: Ocnos.

Montes, Graciela. (2007). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

Morales, Oscar; Rincón, Angel y Tona Romero, José.(2006). La promoción de la lectura en contextos no escolares y sus implicaciones pedagógicas: estudio exploratorio en Mérida, Venezuela En *Educere* v.10 n.33 Mérida jun. 2006

Neruda, Pablo. (1962). *Plenos Poderes*. Buenos Aires: Losada.

Neveleff, Julio. (2006). *Guardianes, solteronas y preservadores. Pasado, presente y futuro de los bibliotecarios*. Resistencia: Librería de la Paz.

Nietzsche, Friedrich. (1996). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.

Nietzsche, Friedrich. (2009). *La voluntad de poder*. Madrid: Biblioteca Edaf.

Pennac, Daniel. (1997). *Como una novela*. México: Editorial Norma.

Petit, Michèlle. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Petit, Michèlle. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.

Petit, Michèlle. (2003) *Lectura y desarrollo social*. Ponencia en las 1° Jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura. 10º Aniversario de «Leer juntos». Ballobar, 8, 9 y 10 de mayo de 2003.

Petit, Michèlle. (2008). Lo mío lo tomo siempre de otras manos. En *Lulú Coquette* N°4, mayo 2008.

Peroni, Michel. (2003). *Historias de lectura: trayectorias de vida y de lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ranciere, Jacques. (2010). *La noche de los proletarios*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Rockwell, Elsie. (1995). Cap. VII. En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas. En Rockwell, Elsie (coord.) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, Elsie. (2006). *Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?* Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación. Buenos Aires, 2006.

Satoshi, Kitamura. (2012). *Igor el pájaro que no sabía cantar*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sawaya, Sandra. (2008). *Sociedad de la información, enseñanza y aprendizaje: la reforma educativa en Brasil*. http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672008000300019&lng=pt&nrm. En *UniversitasPsychologicav.7* . N.3. Bogotá. Set./dez. 2008

Schlemenson, Silvia. (2003). El placer de criar y la riqueza de pensar Sobre los relatos, las canciones y la subjetividad de los niños. *Novedades educativas N°145* Pág. 28 y29.

Segura, Ramiro. (2007). Otredad, lectura, cultura. Reflexiones sobre la lectura a partir de "El queso y los gusanos" de Carlo Ginzburg. En *Question Revista especializada en periodismo y comunicación*. Instituto de investigaciones en comunicación. UNLP. Vol. 1 N° 14. <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/374/306>.

Skliar, Carlos. (2008). Imágenes de la herencia y la hospitalidad en educación. Entre la palabra obligada y la palabra susurrada en Larrosa Editor. *Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones*. Barcelona: FundaciónViure i Conviure.

Skliar, Carlos, Larrosa, Jorge. (comp.) (2009a). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Skliar, Carlos. (2009b). De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación en *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació* de Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. Núm 3, noviembre 2009.

Skliar, Carlos. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo Literario. En *Revista Plumilla educativa. N°8*. Diciembre 2011. Colombia: Universidad de Manizales. Instituto Pedagógico. Facultad de Ciencias sociales y Humanas. Pág.11 a 23.

Steiner, George. (2008). *Los libros que nunca he escrito*. Madrid: Ediciones Siruela.

Torres, Mirta; Cuter, Elena; Kuperman, Cinthia. (2012). *Prácticas del lenguaje material para directivos educación primaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPE-Unesco.

Torres Santomé, Jurjo. (1992). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

Trosman, Carlos. (2013). *Corpografías. Una mirada corporal del mundo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Topia Editorial.

Valentino, Esteban. (2013). *Conferencia del IV Encuentro Nacional de Bibliotecas Populares*. 18 al 21 de septiembre.

Virno, Paolo. (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Buenos Aires. Colihue.

Williams, Raymond. (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Ediciones Península.

Woolf, Virginia. (2008). *Una habitación propia*. Barcelona: Editorial Seix Barral.

EPÍGRAFES

Pág.9. **Sellers, Susan.** (1988:148). *Escribir Diferencias: Lecturas del Seminario de Hélène Cixous* . <http://librosespanol.org/libro/writing-differences-readings-from-the-seminar-of-h-l-ne-cixous/2nnPPn/>

- Pág.18. Brecht, Bertolt (1990: 186). *La medida; Santa Juana de los mataderos; La excepción de la regla (Teatro Completo. Tomo 4)* Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Pág.22. Grupo literario. *Pan Duro*. 1965 integrado por Hugo Ditaranto, Julio César Silvain, Alberto Wainer, Luis Alberto Navalesi, Tito Agosti, Roberto Díaz y Héctor Negro.
- Pág.24. Borges, Jorge Luis. *Revista Cultural Vega del Mar*. Marzo 2012.N° 3.
http://www.vegademar.es/uploads/documentos/Revista_Cultural_VEGA_DE_MAR_num_3.pdf
- Pág.24. Hernández, Miguel. (2013). *Nanas de la cebolla*. Buenos Aires: Editorial del Naranja.
- Pág.33. González Tuñón, Raúl. (1957). *La Luna con Gatillo*. Tomo 1. Buenos Aires: Editorial Cartago.
- Pág.35 y 45 Prévert, Jacques. (1995). *Palabras*. Madrid: Editorial Lumen.
- Pág. 37, 39, 48 y 108. Reichmann, Jorge (2011). 5. *El común de los mortales*. España: Tusquets Editores.
- Pág. 44. Bourdieu, Pierre y Passeron Jean Claude (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Pág. 51, 79 y 167 Neruda, Pablo (1972). *Obras escogidas*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Pág. 55. Urondo, Francisco (2012 - 1963). Algo. *Obra poética*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Pág. 56 y 110. Szymborska, Wislawa (2008). *Poesía no completa*, antología. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pág.62. Barros, Marcelo (17 de julio de 2014). Variaciones sobre el padre. *Página 12*. Sección Psicología.
- Pág.64. Elías, Norbert. (1991) *Mozart. Sociología de un genio*. Barcelona: Península.
- Pág.65 y 115. García Lorca, Federico. (Septiembre 1931) *Medio Pan y un Libro*. Discurso de Federico García Lorca al inaugurar la biblioteca de su pueblo de Fuente de Vaqueros (Granada).
- Pág. 68. Rich, Adrienne. Invisibility in the academe (10 de noviembre de 2004) en Mainero, Mercedes. De silenciosos y silenciados *Revista Imaginaria* N° 141. Lecturas.
- Pág.70. Hikmet, Nazim. (2009) *Poemas finales: últimos poemas II (1962-1963)*. Turquía: Editorial Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- Pág.86. Paz, Octavio. (1981) Retórica. *Libertad bajo palabra*. Barcelona: Seix Barral.
- Pág.93. Gabilondo, Ángel. (2001). *La vuelta del otro. Diferencia, identidad, alteridad*. Madrid: Ed. Trotta.
- Pág.94 y 106. Rilke, Rainer María. (1999). *Nueva antología poética*. Madrid: Espasa Calpe.
- Pág.95. Mortari, Luigina. (2002). Tras las huellas del saber. A Diotima. *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria.
- Pág.97. Galeano, Eduardo. (1993). *El libro de los abrazos*. España: Siglo XXI

Pág.99. **Alarcón Felipe.** (2014) *Ser cuerpo, pensar en cuerpo.* Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, Coloquio: Ser cuerpo, pensar en cuerpo. Universidad Diego Portales, Santiago de Chile,

Pág.104. **Khatibi, AbdelKebir.** (1983). *Amour bilingüe.* Paris: FataMorgana.

Pág.112. **Pescetti, Luis.** (2013). *Unidos contra Drácula.* Buenos Aires: Editorial Alfaguara

Pág.113. **Littau, Karim.** (2008). *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía.* Buenos Aires: Editorial Manantial.

Pág. 118. **Auster, Paul.** (1982) *La invención de la soledad.* España: Anagrama

Pág.121. **Neuman, Andrés.** (2013). *Microrréplicas.* <http://www.andresneuman.blogspot.com.es/2013/04/la-lectura-como-cuerpo.html>.

Pág.136. **Markson David.** (2014) *La soledad del lector.* Buenos Aires La bestia equilátera.

Pág.157 y 177. **Pessoa, Fernando.** (1994). *Obra poética.* Lisboa: Ática.

Pág.163 y 169. **Cixous Helene.**(2006). *La llegada a la escritura.* Buenos Aires: Amorrortu.

IMÁGENES.

Portada: Poster de Shaun Tan para el Banco del Libro consigna Leer es un placer.2011.

Pag.7. Ilustración de Shaun Tan

Pág. 9. Ilustración de Shaun Tan de *El Árbol Rojo.* (2006) España: Bárbara Fiore Editora.

Pag. 24. Ilustración de Shaun Tan. *La cosa perdida.* (2005) España: Bárbara Fiore Editora.

Pág 44. Ilustración de Jimmy Liao. *El sonido de los colores.*(2008). España: Bárbara Fiore Editora.

Pág. 64. Ilustración de Shaun Tan como portada de *Los Rabbits* de John Marsden (2010). London. Editorial Hodder.

Pág. 93. Ilustración de Jimmy Liao.

Pág. 118. Óleo sobre arpillera. Antonio Berni. (1961). La Navidad de Juanito Laguna.

Pág.158. Dibujo de portada de Anthony Browne. *Willy El soñador.* (1997) Fondo de Cultura Económica.

Pág.177. Marc Chagall. Los novios de la Torre Eiffel.(1938)

