

Prácticas docentes que promueven o no el acceso a la lectura literaria: sociabilidad y promoción de derechos culturales

[Teaching practices that promote or not the access of children to literary Reading:
Sociability and promotion of cultural rights]

Esteban Julián Fernández

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Trabajo Social; Universidad de José C. Paz,
Argentina. E-mail: estebanojulian@hotmail.com

Resumen: Este artículo aborda las prácticas de lectura literaria que se realizan en escuelas primarias públicas de las localidades de La Plata y de Berisso, provincia de Buenos Aires (Argentina), a partir de un trabajo etnográfico orientado a la producción de una tesis de maestría "No es puro cuento: vínculos entre docentes, niñas y niños en el acceso a la lectura literaria (2011-2012)". En este trabajo, se enfatiza en las condiciones de accesibilidad de niñas y de niños al objeto libro y a la literatura, a partir de las prácticas docentes: se atienden los usos y los sentidos que adquiere la literatura y se analizan los espacios y tiempos destinados para la lectura. La estrategia metodológica implicó el armado de espacios de lectura y de narración oral, tanto en los recreos como en situaciones áulicas. A los fines de este artículo, se apela a la descripción densa de los escenarios en los cuales desarrollé el trabajo etnográfico, a partir de notas que registran las observaciones y conversaciones mantenidas con diferentes agentes escolares, incluyendo a las niñas y a los niños. Hacia el cierre del trabajo, se establecerán puntos de encuentro y diferencias entre las escuelas involucradas.

Palabras clave: Prácticas docentes; Escenarios de lectura; Literatura; Niñez.

Abstract: This paper deals with literary fiction reading practices in primary State schools at La Plata and Berisso, province of Buenos Aires (Argentina), taking into account an ethnographic research that informed a Masters's thesis called "No es puro cuento: vínculos entre docentes, niñas y niños en el acceso a la lectura literaria (2011-2012)" ["Not out of whole cloth: teacher-children bonds during the access to literary fiction reading"]. The conditions of children's accessibility to the book as an object and to literature are stressed through teaching practices — with an eye on the different uses and senses adopted by literature and an analysis of the space and times dedicated to reading. The methodology involved the construction of reading and oral narration spaces, both during the breaks and within the classroom. Following the purposes of this paper, I resort to thick description of the scenarios within which I conducted my ethnographic research, starting from condensed notes on observations and conversations held with a range of

Cita recomendada: Fernández, Esteban Julián. 2015. Prácticas docentes que promueven o no el acceso a la lectura literaria: sociabilidad y promoción de derechos culturales. Palabra Clave (La Plata) [en línea], vol. 5, n° 1, e002. Disponible en: <http://www.palabraclave.fahce.unlp.edu.ar/article/view/PCv5n1a02>.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons (CC) AtribuciónNoComercial-CompartirDerivadasIgual 3.0 http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es_AR

school agents, including boys and girls. Towards the end of the article, I will set meeting points and differences among the schools that took part in the project.

Keywords: Teaching practices; Reading scenarios; Literature; Childhood.

1. Introducción

Este artículo analiza las representaciones, las prácticas y las interacciones docentes entre estos y sus estudiantes en el espacio escolar a partir de diferentes situaciones relacionadas con el acceso a la lectura literaria, en el nivel educativo primario. La investigación recupera preocupaciones teórico-metodológicas, interrogantes, nudos problemáticos e incertidumbres que emergieron a partir de mi inserción profesional como trabajador social en un Servicio Local de Promoción y Protección de Niños, Niñas y Adolescentes en una localidad del conurbano bonaerense y de mi rol de docente universitario como coordinador de procesos de prácticas de formación profesional en la Universidad Nacional de La Plata. La reflexión en torno a estas experiencias profesionales me convenció acerca de la necesidad de problematizar la intervención del Trabajo Social en el desafío de complejizar la mirada respecto de las condiciones de existencia de niños y niñas de sectores vulnerables, ya que reconocemos que su acceso a los bienes culturales constituye por definición un derecho a ser restituido.

Durante las entrevistas que los profesionales del Servicio Local de Promoción y Protección de Niños, Niñas y Adolescentes realizábamos con niños y niñas incluíamos juguetes, juegos, libros y materiales de pintura y dibujo, como modalidad para favorecer la explicitación de sus necesidades e intereses. A partir de ello, dos enunciados se fueron instalando: el primero remite a que la inclusión de dispositivos lúdicos y expresivos posibilitan al profesional construir un vínculo favorable con los niños y las niñas; y, el segundo, que el acercamiento de las niñas y los niños a dichos dispositivos hizo explícita su ausencia en su vida cotidiana, puesto que los pedían para llevárselos a sus casas.

El interés por indagar sobre el acceso a la lectura literaria desde el Trabajo Social permitió integrar, en el horizonte interventivo de la profesión, bienes y objetos no convencionales (tales como los libros y la literatura) y, a su vez, problematizar el estatuto de necesidades sociales y las condiciones necesarias para su satisfacción, atendiendo, particularmente, a las trayectorias escolares de niñas y niños.

El objetivo general de la investigación se orientó a analizar las relaciones y las prácticas que establecen los docentes / adultos con niñas y niños durante diferentes procesos ligados a la promoción de la lectura literaria. Desde este lineamiento, fue posible identificar y analizar las formas de sociabilidad que configuran dichos procesos a partir de un trabajo de campo realizado en escuelas primarias públicas, ubicadas en el casco urbano y en zonas rurales de las localidades de Berisso y de La Plata. Las hipótesis interpretativas que se exponen a continuación pretenden significar algunos elementos que fijan límites y ejercen presiones (Williams, 1997) en los procesos de acercamiento de niñas y de niños a la lectura literaria en espacios escolares.

La primera hipótesis considera que las representaciones y las prácticas de los docentes constituyen uno de los elementos que condicionan, junto con las condiciones socio-económicas, la accesibilidad a la lectura literaria de niñas y de niños. Se establece aquí que ciertas representaciones de la infancia, que motivan las prácticas de las maestras de grado y de las bibliotecarias escolares, limitan el vínculo entre los estudiantes, los libros y la literatura. La segunda hipótesis sostiene que existe, en los agentes escolares, un conocimiento sobre las transformaciones paradigmáticas que estructuran el diseño curricular pero no tienen interés en implementarlo y/o no cuentan con las herramientas teórico-metodológicas para hacerlo. La tercera hipótesis señala que las niñas y los niños que afirman que no les gusta leer, en general, y que no les interesa la literatura, en particular, disfrutan de la lectura literaria que realizan otros en voz alta o de los relatos a los cuales acceden por vía de la narración oral. Ello evidencia que niñas y niños son

lectores pese a que no hayan aprehendido las herramientas elementales para apropiarse de la cultura escrita.

A continuación, se presenta un marco referencial que contribuye a elucidar las tensiones que emergen de la institucionalización de una política de promoción de la lectura en espacios escolares. La distinción entre promoción y animación a la lectura permite atender dos cuestiones que condicionan el acceso a la literatura en las escuelas: por un lado, los usos y los sentidos del lenguaje poético a partir de las perspectivas teórico-metodológicas que estructuran las intervenciones de docentes en tanto mediadores; y, por otro lado, la relevancia de apostar al acercamiento de la niñez a los libros, a la lectura y a la literatura, para reconocer la diversidad de prácticas que los sujetos concretos realizan en su cotidiano.

Seguidamente, se explica la propuesta metodológica desarrollada y se presenta cada establecimiento escolar a través de un subtítulo que, de alguna manera, fue construido como respuesta ante la pregunta: ¿cómo se lee literatura en cada una de las escuelas entrevistadas? Luego, se establece un análisis comparativo en torno a los modos de leer en los diferentes establecimientos etnografiados, en diálogo con las hipótesis que orientaron el trayecto investigativo. Hacia el final del artículo, se explicita un aporte para la comprensión de los procesos de alfabetización que atiende a la noción de poder: poder como “competencia lectora” y poder como “autorización para hacer usufructo de objetos socialmente valiosos”. Ello exige sistematizar los modos de practicar la lectura literaria y reflexionar sobre los lugares que los adultos les asignan a niñas y a niños en los contextos escolares.

2. De la promoción de la lectura a las prácticas del lenguaje: entre la malla curricular y los entramados relacionales

La derogación de la Ley Federal de Educación en el año 2006 por la Ley 26.206 contribuye a ampliar el reconocimiento de la lectura literaria y reivindica la importancia de su inscripción en el cotidiano escolar de niñas y de niños desde una perspectiva lúdica y expresiva. Ello supone considerar el texto literario no como mero dispositivo para la alfabetización de alumnas y de alumnos, sino también como herramienta para la construcción de una subjetividad lectora en sentido pleno; así, se articula con, no sólo aspectos estéticos, sino también éticos y políticos. Estas modificaciones legislativas se explicitaron en los diseños curriculares y transformaron la tradicional enseñanza de la Lengua y la Literatura en una asignatura: Prácticas del Lenguaje, asignatura en la cual se hace clara la responsabilidad docente de definir ámbitos que vinculen a la infancia con la lectura literaria y que atiendan a sus implicancias culturales, ideológicas y filosóficas.

Las escuelas han devenido territorios estratégicos para la operacionalización de la política pública en materia de promoción de la lectura, particularmente literaria, y fueron generando espacios y situaciones para invitar a dicha práctica: clubes de lectores, espacios áulicos para favorecer una “lectura libre”, participación de grupos de narración, visitas a bibliotecas populares, entre otras propuestas que pretenden articularse con las políticas culturales específicas de las comunidades (Sánchez y Yubero 2008). La dificultad para que la promoción de la lectura sea entendida más allá de la posible y necesaria relación de los lectores con los materiales de lectura y como tarea asumida desde perspectivas administrativas integrales (Álvarez Zapata et al., 2008) no permite problematizar las significaciones hegemónicas respecto de la literatura y a las prácticas de lectura.

La política de promoción de la lectura, en tanto programa macro que se caracteriza por el conjunto de acciones que se realizan a su alrededor en busca de una sociedad lectora, opera impulsando la reflexión, la revalorización, la búsqueda del sentido y las prácticas lectoras (Naranjo Vélez, 2005). Sin embargo, la pervivencia en las instituciones escolares de sentidos y de usos que convierten la literatura en un instrumento de la lingüística

(didactismo) y/o en una herramienta para transmitir valores (moralización) obtura la democratización de la literatura y de las prácticas de lectura, al sostener significaciones elitistas en torno a cómo leer y qué leer, a la vez que desconoce modos diversos de los sujetos, en este caso escolares, de apropiarse de los libros y de la literatura

En lo que respecta a la vinculación de la niñez escolarizada con el lenguaje literario, queda asentado que la figura del docente como mediador es clave para que niñas y niños construyan un sentido, en torno a lo poético, que se distancie de aquellas significaciones que presentan los libros y la literatura como objetos “de lujo” y la lectura literaria como una práctica ociosa y/o elitista, un patrimonio exclusivo de quienes tienen garantizadas de antemano la satisfacción de sus necesidades básicas. Desde estos posicionamientos, se niega la importancia de la literatura como necesidad básica y como derecho inalienable, a la vez que se invisibiliza, desde los marcos cotidianos, la importancia de reivindicar los libros, la lectura y la literatura como patrimonio común de todas y todos. Sólo los mediadores que pueden sostener la escucha pedagógica y que tienen disposición para el diálogo permiten que se constituya una comunidad de lectores que, por medio de la discusión de sentidos, den cuenta de la experiencia de la lectura (Stapich, 2010).

El docente como mediador entre la niñez escolarizada y los libros, la lectura y la literatura debe favorecer un acercamiento con sentido a estos objetos y prácticas: no sólo animando a niñas y a niños a leer literatura, sino favoreciendo el hábito lector, haciendo de la lectura una afición, una práctica de vida, generando una actitud positiva hacia ella, que permita una vivencia de la lectura recreativa (Gómez-Villalba Ballesteros, 2001). Las propias biografías socio-familiares y socio-profesionales de los docentes, además de las estructuras institucionales particulares, inciden en la configuración de los espacios para la lectura. Los espacios para la lectura que promueven la apropiación y el desarrollo de hábitos lectores no sólo dependen de la presencia de libros diversos y de calidad, sino de una apuesta ética y estética del docente que favorezca la institución de un ambiente para la lectura (Chambers, 2007).

La creación de ambientes para la lectura requiere de un docente que, en lugar de enseñar literatura, sea capaz de presentarse él mismo como lector y de ofrecer herramientas para que los sujetos a su cargo creen y recreen formas siempre específicas y singulares de vinculación con los libros y la literatura. Se subraya aquí la importancia de la perspectiva ético-política del docente, en tanto la efectivización del derecho a tales objetos requiere una postura pedagógica que atienda a las experiencias de niñas y de niños atravesadas por la desigualdad social y la diversidad cultural. Atender a estas dimensiones de las trayectorias de la niñez es condición *sine qua non* para que las apuestas metodológicas de los docentes se correspondan con el bagaje familiar y comunitario que los sujetos escolares portan y que, con frecuencia, es objeto de menosprecio o deslegitimado por los agentes escolares adultos.

3. Metodología y descripción de los contextos de interacción

Los datos fueron producidos en dos etapas de trabajo de campo:

Una primera etapa (año 2011: escuelas A, B, C y D), de carácter exploratorio y general, en la que se implementó un cuestionario en cuatro escuelas de la localidad de Berisso. Se entrevistó a un total de diecinueve docentes: ocho maestras de primer grado, seis maestras de segundo grado y cinco bibliotecarias. Asimismo, fueron entrevistadas tres directoras y cuatro referentes de instituciones de La Plata y de Berisso que desarrollan actividades afines al acceso a la lectura literaria en instituciones educativas, como promotores de lectura o capacitadores del distrito. El contacto con algunas maestras de grado y bibliotecarias escolares fue facilitado por el encuentro en la Biblioteca Popular Pestalozzi, en el marco de acuerdos interinstitucionales que favorecen la concurrencia de niñas y de niños a una biblioteca popular de su comunidad.

Una segunda etapa de investigación (año 2012: escuela E), que se desarrolló en una escuela de la localidad de La Plata. El trabajo de campo se efectivizó a partir de una inclusión plena en la institución escolar. Las actividades realizadas en dicho escenario fueron diversas: observaciones participativas en diferentes espacios (biblioteca, recreos, actos escolares, situaciones áulicas durante la hora de lectura), entrevistas y conversaciones espontáneas con los diversos actores involucrados con el establecimiento (comunidad educativa, referentes familiares, niñas y niños). Se concretó un acuerdo con los integrantes del equipo directivo para la realización de situaciones de lectura durante los recreos (en el Salón de Usos Múltiples) y en las aulas. Estas situaciones permitieron dialogar ampliamente con niñas y niños en relación con su propio cotidiano y con su trayectoria escolar e incorporarlos como informantes clave en el proceso de investigación.

El rol de investigador implicó situarme como mediador de lectura (para ello realicé cursos y capacitaciones vinculadas a la selección literaria y a la narración oral). También se registraron los vínculos establecidos entre niñas y niños con sus referentes familiares, a través de observaciones en actos escolares y en los horarios de ingreso y egreso de la institución. Por último, se integraron como materiales de análisis las producciones escritas de niñas y de niños que asistieron en el año 2011 a la Biblioteca Popular Pestalozzi acompañados por referentes de instituciones educativas. El número de entrevistas y de observaciones realizadas permitió establecer un tipo de análisis comparativo y enfatizar en el peso de las trayectorias lectoras de las docentes y sus representaciones respecto de la población destinataria de sus intervenciones, en los modos de favorecer o no el acercamiento de niñas y de niños al objeto-libro y a la literatura.

4. Las escuelas, los cronotopos, la lectura. Descripción de los contextos de interacción

4.1 Escuela "A". Capitales familiares y escolares en la formación literaria: cuando los adultos acompañan el recorrido de niñas y de niños por la lectura

Concurrí al establecimiento en dos oportunidades para entrevistar a las maestras de grado, a la bibliotecaria escolar y a la docente designada para atender en contraturno el espacio de biblioteca, quien se encontraba con tareas pasivas. Si en algo coinciden las docentes entrevistadas es en la caracterización del acervo bibliográfico existente: escasos títulos, pocos ejemplares. También hubo quienes refirieron que sería importante pensar en la calidad de los textos: pensar en libros de autores reconocidos, no necesariamente los considerados canónicos, y, a la vez, distanciarse de aquella literatura de colección, simplificadora de los relatos. A su vez, reconocían que el mercado editorial producía libros lindos.

En el espacio de biblioteca escolar se realiza un taller de informática dictado por el padre de uno de los alumnos, con una carga de seis horas semanales, consensuado por la comunidad educativa como proyecto institucional. Ello restringe las posibilidades de concretar situaciones de trabajo en torno a la lectura de literatura o a trabajos de investigación. En este contexto, la Inspectoría de Primaria organizó un itinerario para que sea la bibliotecaria escolar quien concorra a las aulas a realizar situaciones de lectura y escritura, para compensar el tiempo afectado por el curso mencionado.

La concurrencia a la biblioteca escolar se encuentra condicionada, en el caso del turno tarde, porque no siempre se encuentra la persona a cargo o porque se evita que las niñas y los niños concurren por su propia cuenta, ya que, en la planta alta en la que se ubica la biblioteca, también hay aulas destinadas a jóvenes cursando el nivel secundario. Entre la bibliotecaria y las maestras de grado la relación está en proceso de construcción. Existen diferencias que imposibilitan el trabajo articulado. En la situación del turno

mañana, existen divergencias claras entre las maestras de grado sobre la implementación de las prescripciones curriculares, construyéndose diversas situaciones de lectura en el marco de la asignatura Prácticas del Lenguaje y/o en otros contextos escolares.

Estas docentes discuten, no siempre de modo explícito, con la bibliotecaria, quien promueve la realización de una campaña de salud buco-dental como proyecto enmarcado en su espacio de trabajo. Mientras tanto, la bibliotecaria realiza sola un taller de lectura con los niños, y comenta: "(...) me gustaría que la docente se quede, que no lo tome como hora libre". Las maestras de grado, mientras ven coartado el vínculo con el personal a cargo de la biblioteca, prefieren evitar el vínculo con esta última: "(...) por ahora los libros los traigo de la biblioteca de mi casa". Por otro lado, los referentes familiares de las niñas y de los niños acompañan el proceso educativo: se acercan a conversar con las maestras de grado, incluso alguna de ellas propuso una valija viajera para que recorra los hogares de sus alumnos, y con material exclusivo para los padres: un libro con personajes de dibujos infantiles y de tiras cómicas de antaño y bibliografía para orientar la crianza; autores de la talla de Tonnucci, por ejemplo.

También vale referir la situación de una docente que se encuentra educando a los hijos de quienes fueron sus alumnos, lo cual favorece el diálogo sobre ciertas dificultades relacionadas con la crianza de los niños. "Padres que reconocen no dedicar tiempo para la lectura por falta de tiempo, porque están cansados después del trabajo", relataba la maestra al pensar la formación de lectores en su vinculación con aquellos mediadores "naturales" que serían los integrantes de las familias. Sin embargo, las docentes cuentan que hay un acompañamiento por parte de los adultos, que se preocupan porque sus hijos asistan con los materiales requeridos. La población que asiste se corresponde con un nivel socio-económico medio, lo que incide en que no haya situaciones de ausentismo prolongado y de repitencia.

El capital escolar se complementa con otros capitales brindados por la familia y reconocidos por las docentes entrevistadas: los padres estimulan, compran libros a sus hijos, son escasas las familias que no cuentan con acceso a Internet. Las maestras dicen ser lectoras de literatura y de otros textos, y enumeran durante la situación de entrevista los autores que han leído. Organizan, desde el primer encuentro del ciclo lectivo, los proyectos que se realizarán en cada grado. Se intenta que los distintos niveles aborden diferentes textos y géneros, por lo que la voluntad del docente (es decir, su responsabilidad para con la concreción de la propuesta y, antes, su propia relación con la literatura) es un factor decisivo en la constitución de niñas y de niños como lectores competentes: "Acá se sabe a quién le gusta la literatura y a quién no, así que de antemano se sabe qué proyectos serán efectivamente concretados", clarifica una docente.

Las docentes reconocen que las niñas y los niños tienen interés por la lectura, si bien afirman que ha habido cambios que afectaron tanto la frecuencia de las prácticas de lectura literaria como la valoración (que se ve disminuida) por dicha práctica, y que las falencias en la lectura suelen "ser tremendas". Pero pareciera que en esas afirmaciones se refieren a cierta representación de la sociedad en general y no específicamente al entramado micro-social en el cual se inscriben: no hay quejas en torno a la población que reciben y se sienten a gusto con el grupo de estudiantes que tienen a cargo. "(...) porque creo que si los padres no le hubieran dado libros, los chicos mismos lo hubieran demandado, lo hubieran buscado".

4.2. Escuela "B". Cuando el disciplinamiento prima sobre la constitución de hábitos: las prácticas de lectura posibles en instituciones sin orden o sin sentido del orden

Asistí repetidas veces a la institución, dado que nunca encontraba en el turno tarde a las maestras. Me dijeron algunas docentes que me convenía más el turno mañana, porque estaba la Vicedirectora y la dinámica estaba más organizada. Más de un grado,

simultáneamente, solía estar sin docente a cargo en el turno vespertino. Los grupos eran reubicados en función de las docentes efectivamente disponibles, lo cual significaba afectar las horas especiales de algunas maestras. También la Directora solía hacerse cargo de algún grupo, pero no se proponía actividad alguna. Muchos de los niños salían del aula, a espaldas del directivo; también estaban los que desautorizaban sus señalamientos y sus órdenes con muecas o con indiferencia.

Luego de algunas conversaciones espontáneas sobre temas triviales con las docentes en la puerta de entrada de la institución, durante el horario de ingreso de los niños, expresaron:

Esto es un lío siempre, no te deja trabajar (...). La Directora le está haciendo mal a la institución, porque vos no podés andar gritándoles a los chicos porque corren (...). Acá le propuse [a la Directora] hacer rayuelas gigantes en el patio, para organizarles un espacio de juego. Me dijo que escribiera un proyecto. No podía creer que necesitaba escribir un proyecto para hacer algo para que los pibes jueguen durante el recreo.

En lo que respecta a la formación de lectores y al vínculo particular con la literatura, la bibliotecaria escolar del turno tarde cuenta que ha elaborado proyectos para trabajar con diferentes años pero que "por una cosa u otra se suspenden". Y agrega: "La señorita tiene ya clarito que el taller que hacemos acá no es hora especial para ella: sabe que tiene que estar".

La bibliotecaria refiere que no participa del armado del proyecto, que esa tarea la realiza la docente; que la Dirección lo revisa y que ella lo implementa. "Tampoco leí el diseño curricular, te soy sincera. El otro día lo agarré porque llegaron libros nuevos de Nación y me puse a ver cuántos estaban en la lista de recomendaciones".

Fui a observar una clase de Prácticas del Lenguaje al aula de una docente del quinto nivel. La maestra me presentó a su clase y les dijo: "Vamos a mostrarle a Esteban que nos portamos muy, muy bien". Y, acto seguido, los invitó a cantar una canción en italiano que les había enseñado al inicio del ciclo lectivo. Al finalizar el canto, repartió a cada uno la fotocopia de una noticia extraída de un periódico. Y anunció: "Hoy vamos a ver conectores temporales. Los conectores temporales nos indican el TIEMPO", explicó. Luego leyó algunos ejemplos y los clasificó en conectores: 1) de anterioridad; 2) de simultaneidad; 3) de posterioridad.

Pregunta a sus estudiantes: "El papel que les repartí, ¿qué es?". Como ningún niño responde, agrega: "¿Es una lectura?". Y la maestra se responde: "No, es una noticia". Nombra a una niña para que inicie la lectura y la interrumpe en un punto para indicarle a otro estudiante que prosiga y así hasta leer todo el texto. La docente señala en el momento de lectura de Sebastián: "¡Cómo se nota que dejaste de practicar! Estás leyendo mal de nuevo". Y, por lo bajo, me comenta que la mitad de los niños a su cargo "(...) se terminaron de alfabetizar en febrero, en la instancia de recuperatorio". Posteriormente les informa a los niños la consigna: encontrar en el artículo periodístico los conectores y clasificarlos. Otorga quince minutos para resolver la actividad. Informa, luego, que es tiempo de corregir.

La maestra lee la primera oración. Pregunta: "¿Hay algún conector ahí?". Los niños responden que no. La maestra refiere: "¡¿Cómo no?! Presten atención". Y vuelve a leer la oración, resaltando con voz más fuerte el conector que se encuentra en la frase. Cuando la docente vuelve a preguntar cuál es el conector de la primera oración, los niños repiten la palabra que ha sido pronunciada con voz más enfática por parte de la maestra. La maestra sigue leyendo: "La luna, AL MISMO TIEMPO, podrá verse...". Los niños responden a coro cuando la docente pregunta si en la segunda oración hay un conector: "Al mismo tiempo". En la tercera oración los niños no identifican conector alguno. La docente vuelve a incentivar en esa frase la identificación de un conector: "Recuerden que indican el tiempo". Entonces un niño lee: "A las 8.05 p.m. podrá verse... 8.05". "¡NO!", exclama la docente. "Indican el tiempo, la novela que estamos leyendo está llena de esos

conectores". Y lee: "PRIMERO podrá verse...", y los niños se apresuran por responder: "¡Primero!".

Casi finalizando la clase, un niño pregunta a la maestra: "¿Esta es la clase de Lengua?" Y la docente responde: "No, no es la clase de Lengua. Es la clase de Prácticas del Lenguaje". Y oigo decir al niño por lo bajo, a su compañero y fingiendo sollozar: "las lágrimas del lenguaje".

No podemos dejar de leer el comentario final del niño como un ejercicio irónico que nos interpela, como adultos, con respecto a las formas a través de las cuales mediamos entre la niñez y la lectura. El escenario presentado sitúa una práctica de lectura que aparece, en su totalidad, estructurada por la lógica disciplinar. En este relato se evidencia, a las claras, una situación escolar en la que se demuestra que las instituciones están construidas para que los sujetos piensen conformes a normas. En tanto cada conector utilizado en el texto es reconocido por los niños a partir de la intensidad de la voz del maestro, esta intensidad (hablar más fuerte, elevar la voz) se asocia, de manera análoga, con el silbato utilizado por los docentes de Educación Física, objeto estrictamente conductista. A la vez, los niños no se adecuan necesariamente a este dispositivo: lejos de la sumisión y de la docilidad, niñas y niños ironizan, interpelan a las estructuras monolíticas de poder, producen significaciones alternativas.

4.3. Escuela "C". La importancia de los mediadores, la lectura poética como potencia para pensar el cotidiano

"En ocho horas podemos darnos el gusto de disfrutar de la literatura", dice la maestra de primer año; en esa frase se reconoce la importancia de disponer de tiempo para que el lenguaje poético exista en el cotidiano de niñas y de niños. La institución educativa es de jornada doble, de gestión estatal, instalada en una zona con población socioeconómicamente vulnerable y con evidentes situaciones de violencia intrafamiliar. "Cada familia es un mundo, acompaña poco (...) en el caso de literatura, por ejemplo, algunos no tienen cuentos en la casa siquiera", señala la misma docente.

Más allá de las carencias en esta institución, se permiten trabajar en equipo, con la Directora, la bibliotecaria escolar y otras maestras, así como introducir innovaciones y proponer actividades que habiliten e incentiven la lectura literaria.

La docente a cargo del espacio de biblioteca cuenta:

Acá la Directora nos propuso trabajar en parejas pedagógicas, que es una propuesta novedosa, avalada por Educación (...). La Directora conoce muy bien el diseño curricular, así que nos orienta, diciéndonos qué está permitido (...). Imaginate que tengo más de veinte años de servicio: ¿sabés cómo me cuestan los cambios? Pero trabajando fuera de la biblioteca... eso ayudó a que los chicos me reconocieran como docente y que la misma docente me reconociera como compañera y como un recurso para ayudar en el aprendizaje de los chicos.

Concurrí en dos oportunidades a esta institución para realizar las entrevistas. En ambas oportunidades había exposiciones abiertas a la comunidad con producciones realizadas por los alumnos. También cuentan con la visita de un grupo de cuentacuentos de la comunidad, integrado por adultos mayores.

Te das cuenta cómo los chicos van haciendo hábitos con la lectura: en la Maratón de Lectura estaban todos acostados sobre colchonetas en el Salón de Usos Múltiples, van a la biblioteca algunos, por supuesto no todos, y conversan con la Bibliotecaria sobre lo que están leyendo...

Agrega la Bibliotecaria: "En la actualidad, tenemos trescientos préstamos en libros. Sólo en primario. Eso es significativo me parece". Con los alumnos de cuarto año hicieron una votación para seleccionar un cuento que sería dramatizado por ellos. Se confeccionaron las boletas; fue una elección, como las presidenciales. Tan similares a las elecciones de nuestros representantes que una niña, al reparar en la escasez de votos del libro de su preferencia, comparó: "Perdió como Duhalde".

Por supuesto, los docentes reconocen dificultades en la tarea pero "las vulnerabilidades las trabajamos acá adentro [en el espacio de dirección]. Porque cuando salimos afuera, a las aulas, vamos a enseñar". La Directora expresa:

Logramos una comunicación muy importante, entre nosotras, con las familias. Si hay situaciones de violencia, tenés que trabajar desde la palabra. Por eso, escuchar a los chicos, tratar de entenderlos, de mirarlos. Aprender de ellos. Aprendemos si hay confianza en el otro.

Las problemáticas de ausentismo son escasas y, según refiere la Directora,

(...) la estructura del diseño curricular, al integrar contenidos, hace inevitable que un tema vuelva a ser mencionado, repasado (...) y si hay ausentismo es porque todavía no se ha conseguido un trabajo estable, la posibilidad de tener horarios, de estabilizarse.

La mayoría de los padres son "changarines". Desde la institución visitan con frecuencia la Biblioteca Popular Pestalozzi. De hecho, representan la escuela con mayor número de visitas efectuadas durante el año 2012. Una de las voluntarias de la Biblioteca Pestalozzi me comentó que era notable el trabajo que los referentes escolares estaban haciendo puesto que, para fines de año, los chicos de primer año ya estaban leyendo palabras por su cuenta y que la maestra a cargo acompañaba esa actividad. A fines del ciclo lectivo 2012, tuve la posibilidad de leer las producciones que niñas y niños realizaron durante el tiempo de permanencia en la Biblioteca Popular, en el marco de visitas libres. Después de recorrer el almacén de libros, compartir algunas historias, generar alguna instancia de lectura personal, entre otras, se les propone escribir o dibujar, mientras se organiza el desayuno o la merienda. A veces se les entrega una imagen que funcione como disparador. La mayoría se resisten a escribir, sobre todo los de los años más avanzados.

Leyendo esas historias, me encontré con la de una niña que cursa el sexto año en este establecimiento. A continuación reproduzco, sin modificaciones, la historia elaborada por ella. Considero que materiales como este constituyen insumos para problematizar el cotidiano, las relaciones genéricas, los afectos, a través de los relatos elaborados por sujetos, en su condición de niñas y niños.

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.

La densidad del relato construido por la niña nos enfrenta a situaciones de violencia de género: situaciones que actualmente pueden conceptualizarse como tales, producto del avance de la matriz legislativa y de las políticas orientadas a la desnaturalización de vínculos desubjetivantes. Tomando distancia de una postura dramática, interesa, a partir de la lectura de este relato, identificar recursos y herramientas que habiliten a niñas y a

niños a transitar la escuela como un territorio de experiencia (Duschatzky, 2008) y a generar tensiones entre las cuestiones consideradas públicas y las consideradas privadas. Ello exige la presencia de docentes que, en su condición de adultos, colaboren ofreciendo herramientas para situar los afectos, en el marco de estructuras complejas de poder explicitadas en la vida cotidiana¹.

4.4. Escuela "D". No hay obstáculos para la lectura: cuando la escuela piensa, no en términos de problemas, sino de desafíos

Está tan lejos de Berisso el establecimiento que parece que no pertenece a dicha ciudad. Y está tan lejos que la frecuencia del ómnibus, a excepción de quienes disponen de un medio de transporte particular, sólo nos brinda una opción para llegar a horario. A las claras: si no estás en la parada de la Plaza San Martín a las 6.45 a.m. (que llega a la puerta del establecimiento a las 8.00 a.m.), sólo te queda la opción de un ómnibus de media distancia, que hace el camino a Magdalena, pero ese es otro precio. Sin embargo, arribar a esta escuela remunera con creces la distancia recorrida e, incluso, el iniciar el día tempranamente: la escena que inaugura el comienzo del día allí es un desayuno compartido entre niñas y niños del nivel inicial y primario y sus respectivos maestros. Estos últimos colaboran con los auxiliares en las tareas iniciales: servir el mate cocido, ayudar a servirse pan y mermelada.

Un niño de la última sala de jardín se acercó a su maestra, quien se tuvo que inclinar para escuchar lo que el niño le solicitaba: "Seño, llegó Lucía y no tiene silla", mientras señalaba a su compañera que estaba parada en la puerta de entrada del Salón de Usos Múltiples. "Acá no necesitás gritar", me dijo una maestra. Y, luego de entrevistas y conversaciones espontáneas, la mayoría de las docentes estaban felices de poder trabajar allí. Expresiones del tipo "(...) una vez me desplazaron, porque acá empecé como suplente y después pude volver a tomar acá un cargo como titular... para mí trabajar acá es una bendición" y

Yo acá vengo feliz a trabajar; tengo humor. Si no tenés humor, ponete una verdulería, porque no podés trabajar en una escuela si no tenés una sonrisa. En la otra escuela donde trabajo, también soy así. Pero acá, en esta escuela... yo aprendí mucho: de mis compañeros, de la Directora, que quiere que siempre te estés formando.

"Acá es inevitable que un chico salga alfabetizado", refiere la docente a cargo de uno de los primeros años. Y avanza, pensando sola en su respuesta:

Está bien, son diez chicos, pero en la otra escuela son más y el trabajo es el mismo. Lo que digo es que percibo que con diez chicos, acompañamiento de la familia, tenés acompañamiento del directivo, trabajás con colegas en determinados proyectos: no tenés lugar para un "no se alfabetizó" (...). Acá también hay docentes que se quejan: que el chico esto, que la familia lo otro. Y yo les digo: "No te quejes, hacé tu función, que es darle herramientas al pibe para que pueda elegir (...)". Porque muchos se quejan del pibe y de la familia. ¿Y el docente? Que también venimos cansados, que venimos con problemas de afuera. Hagamos un mea culpa. Esto es una escuela rural y muchos vienen con la imagen de que esto es tomar mate, no más. Y vos al pibe tenés que darle opciones, mostrarle el abanico. Preguntarse: ¿qué es lo que quiere el pibe para su vida?

Tuve la oportunidad de observar los recreos la organización, por parte de la bibliotecaria, de puntos de lectura en el patio, ya que no cuentan con espacio de biblioteca escolar. Sólo un almacén de libros en el que la bibliotecaria desarrolla el inventario y guarda materiales didácticos. En detrimento de la tendencia a pensar que los avances tecnológicos reducen el interés por las prácticas lectoras, la bibliotecaria escolar consiguió mil textos literarios digitalizados e informa, a través de carteles, que los chicos pueden pasar con sus dispositivos de almacenamiento y leer desde la computadora. "El trabajo con el secundario es *ad honorem*; sólo me pagan por trabajar para primaria, pero

quiero tener organizados todos los materiales, les estoy enseñando a ellos cómo inventariar”, comenta la responsable de la biblioteca.

En los recreos, como se expresó antes, se establecen puntos de lectura con estantes móviles repletos de libros. Niñas y niños se disponen a leer interesadamente en diferentes lugares, sentados sobre almohadones, ya que la biblioteca no cuenta con espacio para una sala de lectura. Niñas y niños eligen los libros, se muestran las ilustraciones y también leen colectivamente en voz alta, invitando a las docentes a escuchar la historia. Recuerdo que un niño de primer año miraba solo un libro-álbum, lentamente; reparaba en una ilustración después de haberse detenido en el texto escrito y se reía. También un niño del segundo ciclo se acercó para preguntarme quién era, qué hacía y al contarle que estaba interesado en saber cómo las maestras y los chicos leían en la escuela, me comenta: “Yo leo en mi casa, antes de dormir a la noche. Mi hermana también. Estoy leyendo *Querido hijo: estás despedido*”.

En otra oportunidad, la bibliotecaria me cuenta:

También organizo la Feria del Libro Artesanal en la escuela, estoy detrás de todo eso. Dentro de la biblioteca funciona un espacio cultural que se llama “1920”, que es el que se encarga de traer números artísticos y permite la entrada de la Escuela de Orquesta para que den clases de violín. También tenemos un rincón de Berisso donde tratamos de traer todo lo relacionado con la localidad, para preservar la identidad, porque estamos tan alejados del centro que nos confunden con La Plata o Magdalena (...). La Feria del Libro no sólo se trata de libros: incluye arte plástica, música. En invierno, imagínate, acá hay mucho viento, así que están todos en el pasillo de la escuela leyendo y están muy acostumbrados. Me encargo de que tengan, además de los títulos ordenados, una caja separada para que puedan revolver durante los recreos si ninguno de los libros exhibidos les gustó. Los pongo separados así pueden revolver.

Un dato relevante en torno a las prácticas que amplían el acervo bibliográfico: como no disponen de dinero de cooperadora (sólo cuentan con el que reciben de los diferentes organismos estatales), algunos exalumnos se acercan en autos a dejar libros que van juntando y, si hay algún proyecto que requiere material literario específico, se convoca a los padres para que elaboren comidas y los docentes se encargan de vender los productos en una Feria del Plato. En torno a la relación con los referentes familiares, los agentes escolares afirman:

Ellos están en todo momento. Igual, yo les digo que si hay que hablar algo me voy a comunicar, por el cuaderno o por teléfono. Porque acá cuesta mucho llegar y los padres son precarios, la mayoría changarines y las mujeres trabajan como empleadas domésticas. Si yo los cito, no es como nosotros, que podemos pedir el día o licencia. Ellos, si no van a trabajar, no cobran (...).

La población que asiste es mayoritariamente paraguaya y se desempeña en la construcción; por eso, si faltan y no recuperan el día, no cobran.

Un docente cuenta:

Yo te puedo asegurar que si no vienen a los actos es porque no pueden: por una cuestión de tiempo y laboral. Las mujeres también tienen que llevar a los hijos al hospital, levantarse temprano para sacar el turno, etcétera. Sí hacemos hincapié en que los padres concurran al acto de inicio de clases y al finalizar el ciclo lectivo, porque es importante para los chicos.

Con los chicos suele trabajarse el guaraní, a partir de leyendas que actúan como disparadoras para inmiscuirse en la lengua y para fomentar su presencia en el contexto institucional, ya que muchos de los niños que asisten viven en el asentamiento de la comunidad paraguaya.

4.5. Escuela "E". Cuando el "otro es no lector": las prácticas de lectura posibles a partir del prejuicio y la marginación

"No hay problema que vengas a hacer la investigación acá... solamente que no sé si te va a servir, porque acá los chicos no leen..., pero sí, vení. Nos interesa que alguien nos diga qué pasa con la lectura", me comenta la Directora del establecimiento en la primera comunicación telefónica. En la puerta de entrada a la biblioteca hay un cartel que informa a los usuarios que el préstamo de libros se realiza los días martes y jueves: en el primer recreo pueden asistir solamente los alumnos de primer y segundo grado; en el segundo, los de tercer y cuarto grado; y, en el recreo final, los alumnos de quinto y sexto. Fuera de esos días y horarios, no se puede acceder al préstamo domiciliario de libros. Dos niñas se paran frente a la puerta de la biblioteca y una le comenta a la otra: "¿Qué día es hoy? (...) ¡Ah, viernes! Hoy no", y siguen caminando hacia el patio. "Se arma mucho lío si ponemos el préstamo todos los días", me comenta la auxiliar. "Acá los chicos te cansan", refiere la bibliotecaria escolar, que se desempeña como maestra de segundo grado en el turno tarde del mismo establecimiento.

En la biblioteca escolar hay un espacio amplio. Al costado del escritorio en el que se ubican la bibliotecaria escolar o la auxiliar, en sus respectivos turnos, hay unas cajas con etiquetas correspondientes a cada año: son los libros que los alumnos pueden solicitar en calidad de préstamos externos. En su mayoría, los libros son textos escolares, aunque hay algunos libros de literatura exclusivamente. Los libros suelen tener las tapas rotas y les faltan páginas. Las novelas y los libros de cuentos se ubican en los estantes del mueble de biblioteca, pero no se ofrecen en calidad de préstamo domiciliario. Los libros enviados por los Ministerios de Cultura y Educación, tanto el provincial como el nacional, de elevada calidad estética y editorial, se ubican en un mueble bajo llave. Las niñas y los niños desconocen la existencia de dichos materiales.

En el turno mañana, se desarrollan situaciones de alta conflictividad entre docentes y niñas y niños, y entre niños y niñas, sin que medie entre las peleas de estos últimos la intervención adulta. Si en el aula, los niños y niñas no se organizan para el trabajo, es común que la docente los deje solos, esperando que dejen de gritar. Pocas veces se solicita ayuda a otros compañeros para modificar la situación. Generalmente se escucha decir: "Están terribles". De hecho, la mayoría de las maestras de grado del turno mañana tratan de acceder a otros cargos "más tranquilos", comentan; ya sea en secretaría, como preceptoras o bien en la biblioteca escolar, total, "(...) se mantiene la puerta cerrada, para que no entren los chicos", comenta la bibliotecaria escolar.

Durante la estadía en el establecimiento algunas docentes refirieron no soportar más el trabajo áulico, ni a los chicos y las chicas. En el Proyecto de Lectura Institucional, el nombre de la bibliotecaria escolar se encuentra tachado con lápiz. Allí se propone la lectura de dos obras seleccionadas por las maestras de grado, para leer en dos cuatrimestres. Una vez a la semana, cada grado concurre a la biblioteca escolar para ampliar información sobre Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, pero el espacio nunca está acondicionado: los niños y las niñas deben ir a buscar mesas y sillas porque son insuficientes, adecuarlas al espacio existente, buscar los libros que necesitan. Todo sin el acompañamiento de la bibliotecaria o de la maestra. "La formación del usuario no le interesa a la bibliotecaria", me explica la Directora.

Las niñas y los niños corren y gritan durante el recreo. Las peleas entre ellos suelen originarse por burlas en torno a la procedencia de sus grupos familiares, de los barrios pobres de los cuales provienen y, también, porque muchos de ellos, incluso cursando años avanzados, todavía no saben leer. En efecto, en el primer y en el segundo ciclo hay niñas y niños que aún no se han alfabetizado. "Decodifican letra, palabra y frase", comunica la maestra de quinto año, pero no respetan puntuaciones ni entonaciones. En las situaciones de lectura libre que realizan todos los grados durante la última hora de clases del día viernes, se mantiene en las aulas la disposición tradicional: la maestra en

su escritorio y los alumnos de frente al pizarrón. Además, las niñas y los niños comparan: “Los libros que traés vos acá no son como los que tengo en casa (...). Son lindos”. O bien, “Yo tengo libros de escuela, no de estos”.

Una niña comenta que “libros hay en la casa de D., donde también hay biblioteca y van maestras que ayudan a los chicos. Ahí tomo la merienda y con otros chicos armamos una comparsa. En el comedor también almuerzo”. A partir de cuarto año se registraron niños que no tenían carpeta de trabajo. “Acá hay que darles todo, vienen sin nada”, expresa una maestra de grado. Es frecuente también que, al final del día, ya organizados en fila para el saludo a la bandera, la Directora les anuncie la importancia de “la autoevaluación. Para que nos cuenten por qué no aprenden si acá se les da todo para que aprendan”. O bien: “Por qué no aprendí algunas cosas hasta el momento si cuento con todos los recursos materiales para aprender”.

En la biblioteca escolar había juegos de mesa para que los niños retiren durante los recreos o en horas libres. Al poco tiempo, fueron desplazados a la Dirección. Cuando un grupo de niños ingresa a la biblioteca donde estaban las dos docentes a cargo –la bibliotecaria escolar y la auxiliar–, ambas le informan al grupo que ya no están ahí. Tampoco les comunican dónde fueron reubicados. Los niños se retiran del espacio y la auxiliar le comenta a su compañera: “¡Qué malas que somos!”. Así y todo, para el Día del Idioma, la bibliotecaria escolar elaboró un cartel basándose en un proverbio hindú que dicta: “Un libro abierto es un cerebro que habla; cerrado, un amigo que espera; olvidado, un alma que perdona; destruido, un corazón que llora”. Evidencia de la distancia entre la promoción de la lectura y la formación de lectores. Proverbio que se convierte en un eufemismo que esconde, borra, la intencionalidad de la acción. Todos los días se ve interrumpida una asignatura por el ingreso del personal no docente con la vianda que se les ofrece en ambos turnos, la cual insume toda la hora de clase. “Los padres demandan que la carpeta se llene, que se hagan muchas actividades ahí; pero el trabajo en clases también es oral y el registro no es escrito”. Pero “No importa que no trabajen; importa que no molesten”, amplía en otra oportunidad la misma docente. Los niños y las niñas suelen distraerse del trabajo en el aula y realizar sus actividades preferidas: algunos dibujan, otros hacen *origami* e, incluso, provistos de compás, escuadra y lapicera, hay quienes ensayan complejos mandalas. Mientras tanto, la maestra revisa su celular, chequea las inasistencias. También sucede que los niños se encuentran, luego del dictado de una consigna, sin apoyo de la docente para realizar la actividad. Son pocos los que se acercan con alguna inquietud ante la tarea asignada.

Durante los recreos, armamos, con chicos y con chicas de todos los años, un espacio de lectura. Allí, de manera fluctuante, se acercaban a compartir la lectura de algún libro o sólo a mirarlos. Algunos de ellos me solicitaban que se los leyera, porque todavía no sabían hacerlo por sus propios medios. Solía organizar algunos grupos con edades mixtas, para que los más grandes les leyera a los más pequeños. Incluso la lectura compartida resolvió el conflicto cuando dos niñas se peleaban por el único ejemplar. En eso, la bibliotecaria escolar tenía razón: “(...) hacen mucho lío, se pelean y tironean los libros, hasta que terminan rompiéndolos. También los pierden o no los devuelven porque se los queda un hermano”. Con respecto a lo anterior, con la intervención de un adulto, los niños y las niñas se organizaban para la lectura. Ello también favorecía que comenzaran a plantear intereses particulares sobre temáticas (no demandaban en términos de géneros o autores).

No me extrañó que la bibliotecaria haya referido que los libros que solicitan los alumnos suelen quedárselos sus hermanos. Cuando les mostraba libros durante los recreos, muchos de los niños y de las niñas del segundo ciclo señalaban aquellos libros pensando en sus hermanos más pequeños y no en sus propios gustos. “Este libro le gustaría a mi hermanito. ¿Se lo puedo llevar?”, me preguntó un alumno de cuarto año.

5. Resultados y discusiones

A partir de la exposición de las características de los escenarios escolares, se pretendió describir, por un lado, las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa (directivos, docentes, bibliotecarias, estudiantes, referentes familiares, entre otros) y, por otro lado, identificar modos de constitución de las docentes como mediadoras entre la niñez y los libros, la lectura y la literatura. Ello exigió enunciar los dispositivos de lectura propuestos por las docentes como condición para conocer el modo de acceso de niñas y de niños a los libros, los tiempos para leer y los ambientes creados para la lectura.

Observando el clima institucional, a partir de las relaciones entre docentes y su disposición al trabajo, y de la identificación de los alcances y de los límites de sus propuestas para leer literatura, se puede establecer una primera conclusión: no hay una correlación mecánica entre posición de clase y lectura, pues la relación de niñas y de niños está configurada por la función de las mediadoras, las oportunidades para acceder a los libros, los dispositivos y los tiempos para leer, entre otros aspectos. Por ejemplo, en escuelas de similar condición socioeconómica, como los establecimientos C, D y E, se identificaron situaciones muy diferentes en torno a la lectura: en el caso de las escuelas B y E, el imaginario de las docentes respecto de la población que asiste condiciona el acceso de niñas y de niños a los libros y la literatura. En las instituciones A, C y D, el desempeño de las docentes como mediadores favorece la vinculación de la niñez con el lenguaje poético y supera aquello que suele conceptualizarse como obstáculos de clase.

En los establecimientos coordinados por directivos que basan su autoridad en el orden y en la disciplina, como en las escuelas B y E, los proyectos de lectura tienen un escaso impacto en término de favorecer la apropiación de hábitos lectores. En establecimientos tales como C y D, con una impronta de los directivos que flexibiliza "la lógica escolar", se promueve en niñas y en niños un uso autónomo y creativo de los bienes culturales. A su vez, en estos establecimientos se propone un uso frecuente del espacio de biblioteca escolar, como espacio estratégico para la formación de usuarios y de lectores, aun cuando existen condicionamientos para el usufructo de este escenario. Una cuestión significativa es que docentes de algunos establecimientos celebraban el desorden en la biblioteca en tanto significaba el tránsito de niñas y de niños por dicho espacio y la elección autónoma de libros por su parte.

Otro punto que constituye diferencias en cuanto a las posibilidades para la lectura lo configuran las relaciones entre compañeras. Así, en el caso de las escuelas C y D, la posibilidad de trabajo mancomunado a través de parejas pedagógicas o de las interacciones cotidianas y espontáneas contribuye a la superación de obstáculos en el quehacer docente. En cambio, en instituciones como B y E, el repliegue de las docentes ante sus dificultades para ejercer la profesión aumenta el sentimiento de soledad y la frustración en el cotidiano de sus funciones. Por último, el uso del tiempo es un factor que condiciona la experiencia lectora de niñas y de niños. En los establecimientos A, C y D se apuesta, generalmente, a un uso del tiempo necesario para la lectura. Esto significa promover un tiempo que, interpelando a la rigidez de las horas por asignatura, sea experimentado como tiempo para el disfrute, la creatividad y la suspensión del cotidiano. En las escuelas B y E, con frecuencia, el tiempo de lectura reproduce el tiempo propiamente escolar en sentido estricto: se lee para introducir contenidos curriculares, se lee para responder a las directrices de un proyecto lector al que nunca se adhirió con voluntad.

Cuando lo que marca el tiempo no es el tiempo de la propia obra, cuando los factores que pautan la lectura son externos a la obra, hay un problema complejo entre institución y lectura, en tanto deja de importar el sentido de la lectura, ya que parte del placer de leer deviene de la posibilidad de acceder a otra temporalidad y espacialidad. Asimismo, la postura ético-política de las docentes, y no la edad y la generación de estas

profesionales, constituye un factor relevante en la definición de propuestas viables para que niñas y niños se apropien de la lectura literaria. En este sentido, muchas docentes formadas desde un paradigma tradicional, basado en una concepción instrumental de la lectura, a partir del apoyo de directivos y colegas son permeables a nuevas estrategias alfabetizadoras.

6. Conclusiones

El problema de la accesibilidad a la lectura literaria de niñas y de niños a partir de las prácticas docentes permitió conocer que la apropiación de herramientas que favorecen la constitución de sujetos lectores requiere identificar las relaciones de poder que estructuran el vínculo entre los sujetos que integran una comunidad determinada. En este sentido, hablar de los procesos de constitución de sujetos lectores, asidos al análisis de condiciones materiales y simbólicas particularizadas en establecimientos educativos públicos, complejiza el análisis en torno a la accesibilidad a la lectura literaria y atiende a la noción de "poder" desde una doble dimensión: por un lado, el "poder" como "competencia lectora", como habilidad, en el sentido de acceder y poner en ejercicio ciertas herramientas que permitan a un sujeto posicionarse como lector, apropiándose de la cultura escrita, conociendo su importancia en la comunidad que habita, a partir del aprendizaje de los mecanismos y procedimientos que favorecen el desarrollo lector. Por otro lado, el "poder" como autorización; esto es: cierto espacio simbólico al interior del cual un sujeto, en este caso niña o niño, pueda reconocerse como destinatario de textos literarios y que, además, reconozca que practicar el lenguaje es condición para aparecer públicamente, demandar reconocimiento y bregar por instalar como legítimas las propias necesidades, intereses y deseos. En este sentido, la constitución del niño y de la niña como lector, con gustos literarios autónomos, es una figura significada socialmente a partir de las directrices de la política pública en materia de promoción de derechos culturales y es la escuela el dispositivo por excelencia –aunque no el único- para favorecer la concreción del encuentro de niñas y de niños con la literatura y los libros. Ello supone historizar las formas a partir de las cuales la literatura y los libros han sido incluidos en el espacio-tiempo escolar y también recuperar cómo los propios agentes escolares, apelando a sus recorridos formativos y a su propia creatividad, han favorecido nuevos sentidos en torno a los textos literarios y a su uso y funcionalidad en el espacio áulico.

A partir de las interacciones, mediatizadas por cuentos y por poesías, las niñas y los niños comenzaron a explicitar su propia historia, su propio cotidiano, a la vez que enunciaron demandas e intereses. Incluso, interpelaron la dinámica institucional educativa, denunciando los trazos injustos que impedían el usufructo de determinados espacios o recursos. Así, en tanto investigador, me fue prestada una construcción de una lógica escolar particular semantizada por el discurso de niñas y de niños. En este sentido, es necesario situar apuestas de investigación en contextos escolares que incorporen a niñas y a niños como protagonistas en el proceso de conocimiento y no sólo como individuos que integran la unidad de análisis.

Por último, recordar que los niños y las niñas son del tamaño de lo que ven y no del tamaño de su altura² es quizás una fórmula verbal para problematizar las formas de colonización que los adultos ejercemos sobre ellos, pero partiendo de una (re)vuelta sobre las herramientas que configuran nuestra "capacidad profesional de escucha". Aspectos que necesitan problematizarse si lo que pretendemos ofrecer a la niñez, a través de la educación, es una forma particular de conocer el mundo, a partir de una búsqueda siempre relativa de verdades provisionales.

7. Notas

[1](#) Es necesario aclarar que no se expone el relato elaborado por la niña como “prueba” o “evidencia” de que padece situaciones de violencia en su grupo familiar, ya que la relación entre escritura y experiencia cotidiana es, antes que lineal, compleja y multidimensional. Analizando las producciones de niñas y de niños que concurren al mismo establecimiento, se registraron historias en las que se repite, en casi la totalidad de los relatos, situaciones violentas (robos, asesinatos). En contraste, producciones elaboradas por niñas y niños de otros establecimientos incorporan otras situaciones como tramas de su relato que no se basan en relaciones agresivas.

[2](#) “Porque yo soy del tamaño de lo que veo y no del tamaño de mi altura” (Pessoa, 2001).

8. Bibliografía

- Álvarez Zapata, Didier et al. 2008. Acercamiento al estado actual de la promoción de la lectura en la biblioteca pública en Colombia. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, vol. 31, n° 2, julio-diciembre, p. 13-43.
- Chambers, Aidan. 2007. *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Duschatzky, Silvia. 2008. Intervención En Políticas de la percepción: encuentro con Peter Pál Pelbart. Buenos Aires: CLACSO, 28 de noviembre.
- Gómez-Villalba Ballesteros, Elena. 2001. Animación a la lectura: desde el juego a la comprensión. En *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, p. 74.
- Naranjo Vélez, Edilma. 2005. ¿Debe tener bases pedagógicas el bibliotecario dedicado a la promoción de la lectura? En *Revista Interamericana de Bibliotecología*, vol. 28, n° 1, enero-junio, p. 113-145.
- Pessoa, Fernando. 2001. *Libro del desasosiego*. Buenos Aires: Emecé, p. 608.
- Stapich, Elena. 2010. Hacer audible el susurro de la lectura. En *Revista Latinoamericana de lectura*, vol. 31, n° 2, p. 42-48.
- Williams, Raymond. 1997. *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península, 250 p.
- Sánchez, César y Yubero Sánchez, Santiago. 2008. La biblioteca escolar como espacio de promoción lectora. El mediador-bibliotecario escolar En Yubero, Tania y Rettenmaier, Mihuel, organizadores. *Lecturas de los espacios y espacios de lectura*. Brasil: Universidade de Passo Fundo, p. 78-98.