
Gómez, S. (diciembre, 2019) "La animación a la lectura en la niñez: subjetividades y consideraciones sobre la experiencia literaria". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 9 (5), pp. 84- 103.

Título: La animación a la lectura en la niñez: subjetividades y consideraciones sobre la experiencia literaria

Resumen: Motivar a leer conlleva una implicancia subjetiva. Cada niñez es diferente, y cada lectura se hace desde su sí-mismo. El Propale mantiene esa consigna como eje de sus propuestas en los últimos años, que son releídas desde una consideración biopolítica, ya que aprendimos desde las Ciencias Sociales a incorporar esta mirada que revisa cómo aporta a una reflexión situada.

Palabras clave: Promoción de la lectura, Niñez, Biopolítica, Literatura.

Title: *The Reading promotion in childhood: subjectivities and considerations about the literary experience*

Abstract: *Motivating to read carries a subjective implication. Every childhood is different, and every reading is done from its own. The Propale maintains that slogan as the axis of its proposals in recent years, which are reread from a biopolitical consideration, since we learned from the Social Sciences to incorporate this look that reviews how it contributes to a situated reflection.*

Keywords: *Reading promotion, Childhood, Biopolitics, Literature.*

La animación a la lectura en la niñez: subjetividades y consideraciones sobre la experiencia literaria

Susana Gómez ¹

Escribir sobre animación a la lectura es siempre un incentivo al deseo de hacer y redactar. El hacer implica sorprender ese deseo como quien no espera un regalo pero lo recibe. En ocasiones, la reflexión teórica acerca de la literatura pasa por alto un elemento central: se lee porque se espera hallar una significación sobre sí, pero también porque es ese sí misma/o a quien –sin saberlo e incluso sin conocer demasiado– busca la literatura. Desde el momento en que se crea –el trabajo de escritores, editores, ilustradores, mediadores que producen una de las dimensiones que incluye el hecho literario– se ofrece la literatura como algo ajeno, proveniente de otros, aunque se sientan próximos, no carente de riesgos, de viajes y de momentos culminantes en quien lee.² Somos quienes somos cuando leemos, nuestra vida se intersecta con esta creación.

Estas afirmaciones no dejan de ser hipotéticas porque instalan preguntas sobre la animación de la lectura como práctica, como un saber–hacer (hoy le dicen *expertise*, pero prefiero usar el antiguo término de *techné*, ya que el leer en sí mismo lo es), aunque también en el arte mismo de motivar que alguien quiera, desee, leer literatura. Motivar a la “experiencia de sí” en el leer con la literatura, al fin de cuentas. Las reflexiones que siguen pretenden ser puertas abiertas a la observación –que llama al detalle y a la conjunción de saberes y sentires– de lo que hacemos en el PROPALE para compartir ocasiones festivas de encuentro con la lectura.³

¹Dra. en Letras. Profesora Titular en Teoría y Metodología II, el Seminario de Literatura para la Infancia y la adolescencia y en la Especialización en Didáctica de la Lengua y de la Literatura, en la FFyH-UNC. Coordinadora del PROPALE. Investiga en LII, epistemología de la literatura y Cortázar.

²La autora adhiere al enfoque que sostiene la necesidad de un lenguaje que evite el uso sexista que oblitera a las mujeres y a otros géneros e identidades sexuales. Debido a las normas de publicación que rigen la revista, se utiliza el masculino.

³El PROPALE es un Programa en Promoción y Animación a la Lectura y a la Escritura, fundado en 2003 en la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad Nacional de Córdoba. Supimos tener un curso a distancia que capacitó a profesionales de todo el país y, a la par, se formaron agentes culturales y animadores, especialmente estudiantes de Letras. Trabajamos con futuros psicólogos en orientación comunitaria y tuvimos la transformadora experiencia de compartir espacios con una cátedra de Diseño Industrial. Este bienio está marcado por las artes como campo creativo y por el 50 aniversario de los

El sujeto como presencia y como devenir

La animación a la lectura, tiene una corta historia como ejercicio específico y profesional. Se vincula estrechamente a la promoción de la lectura si participa en programas más amplios a mediano y largo plazo, o ramificados en zonas, etapas, poblaciones. En la experiencia del Propale, ambas formas de dar acceso a la lectura son necesarias, se conectan entre sí y hasta puede transformarse una en otra. Esto sucede cuando creamos agenciamientos de libro, oportunidades, relaciones interpersonales con lectores en ocasiones que se dan, pero se buscan. Digo “agenciamientos” porque integramos colectivos en que potencialmente somos agentes que actúan en el mercado simbólico de la cultura escrita/visual. Coexistimos en un tiempo (una cronología, también una historia social) en comunidades superpuestas, ya que somos parte de configuraciones imaginarias donde hay más personas que comparten algo de lo que creemos. Esto nos particulariza a la vez que nos vincula a otros. Se trata del renglón previo a la noción de animación a la lectura; es el de las subjetividades complejas, entre las cuales la niñez ha sido privilegiada en la destinación de materiales de lectura literaria junto con –recalco, a la par de– una movilización de afectos, sensibilidades, repartos de la significación estética en lo que puede ser compartido sobre el mantel común de lo humano. Reconocer este concepto fue uno de los ejes del trabajo del PROPAL: pensar qué subjetividades habitan en acciones de animación a la lectura.

Desde su fundación, el PROPAL echa raíces en el espacio comunitario como un lugar no marcado por la institucionalidad escolar, acompañando la solidaridad que funda las posibilidades de inserción de animadores en comunidades, compartiendo la literatura en su singular vínculo de la niñez con el mundo, con los otros y con el entorno donde se vive y se crece. Hablamos de su capacidad para sostener su soberanía generacional frente a las múltiples y cambiantes formas en que la sociedad les reconoce o les da un carácter de *sujeto*. Para explicarlo con una metáfora, sería interpretar cómo las instituciones y los discursos hacen un dibujo de tiza en el suelo donde los niños y las niñas ingresan, escuchan lo que de ellos se dice, ven lo que a ellos se destina, usan lo que se les da para consumir y, donde se reconocen –o no, allí está

Seminarios que Malicha Cresta de Leguizamón organizara entre 1969 y 1971 en nuestra Facultad, que inauguran en el país los espacios universitarios de la LIJ que también nos compete, ¡y mucho!

el problema— entre pares en diálogo. Se trataría de una biopolítica de la niñez: cómo se gestiona la vida y qué espacios soberanos se ganan con la literatura como instancia libertaria de lectura. Jacques Rancière (2011), filósofo, describe tres figuras de lo social: la *sociedad* en general, cuyas lógicas se aúnan en una especie de todo (comunidad), sus *dispositivos* que naturalizan los espacios, funciones, edades y lo social como *la verdad de la política* en tanto gestión colectiva (de la *polis*, de la ciudad). Tomo estos tres componentes porque se combinan con la edad —infancia, niñez en cuerpos que devienen también de asignaciones sociales— para crear en ella un futuro, una moratoria vital que permite educar para que tome el lugar adulto, donde, increíblemente, ya no son manifestación de pureza, ni de inocencia, ni de no saber. Es interesante seguir estas lecturas filosóficas para reencontrar viejos planteos sobre la destinación y las mediaciones de lectura literaria.

Una escena intenta mostrarlo: Tres varones de una barriada de la ciudad, cuyo límite se establece con un paredón que divide “el barrio de plan” con la “villa”, urbanizada, con calles asfaltadas y territorios marcados por los puntos de venta de sustancias no legales, asisten a una invitación del centro de salud comunitaria junto a otros niños. Se trata de una práctica interdisciplinaria entre practicantes de Psicología en la orientación sociocomunitaria, más quien escribe en su rol de animadora junto a compañeros del PROPALE, estudiantes y graduados en Letras. Leímos primero, jugando, *El otro lado* (Aura y Limenes, 1998), que motiva a pensar el rol de los poderes que se invierten al pasar el rey “al otro lado”, quien tiene que cargar a los súbditos que lo llevaron y, así al infinito cada cambio de lado, sin poder volver ni salir del círculo vicioso; allí, el imaginario del poder y del capricho compromete la vida. Ponemos luego libros en “montañita” en el medio de la rueda; los participantes de diferentes edades eligen cuáles leer y les acompañamos. No hay consigna: se les invita a elegir aquellos que les den ganas de leer —en un desafío a las acciones casi protocolizadas de pasos a cumplir en un plan—. De la variedad, descubriremos que la elección del gran corpus no fue tan azarosa ya que había un componente de intriga en la estrategia narrativa y en las imágenes de libros álbum cuyos tópicos se situaban en cierta zona de incertidumbre. Estos tres chicos de cerca de 10 años eligen *Martes*, de Wiesner (1991) porque no tiene escritura. Se van acomodando, no bien comienzan a verlo, cerca de una mesa.

Me piden que les muestre el libro, una vez sentada con ellos. Miran, señalan y dicen: “De noche, acá, son los tiros, porque hay, hay tiros...”; “mi perro se va a la noche y no sabemos qué hace porque vuelve al otro día cansadísimo”; pasan cosas en el barrio: “a mi hermana no la dejan salir de noche porque mis papás no quieren que haga cosas que no hay que hacer, ahora no, más adelante sí”. Se cuelan los comentarios realistas pese al registro casi fantástico de la obra, donde los animales vuelan (ranas, luego cerdos) mientras la calma del barrio atraviesa las horas nocturnas. Lo curioso es que, a medida que vamos leyendo, más debajo de la mesa se colocan, buscando resguardo quizás, o un remedo de la oscuridad a que les convocan las imágenes. Wiesner nos invita a situarnos en la contingencia que la noche universaliza: lo negado, lo que no se puede ver llama a los sentidos a captar otras cosas, a buscarnos en ese entorno de misterio y extrañeza. Mi rol de animadora consistió en abrir el libro con ellos cerca de mí en el cuerpo común del grupo que, debajo de la protección simbólica de la mesa y paradójicamente en la oscuridad creada como imaginario desde el libro, acontecía la infancia en un lugar también simbólico donde ser y reconocerse. En la habitación se suceden otras escenitas de lectura y luego, el equipo de futuros psicólogos –que no comprendieron de qué iba la animación a la lectura– se lleva a los chicos *al otro lado* de una pared a tomar la merienda en el comedor del centro comunitario y a una actividad menos creativa. Nos preguntamos si la niñez se instala como una oportunidad de crear contrastes entre el poder humano (jugar a ir *al otro lado* y buscar un sitio donde estar sin las dicotomías del poder sobre los cuerpos) y la naturaleza de las cosas ante lo inasible. Les dejamos ir, perdemos una parte de lo planeado; discutimos luego sobre las necesidades de dar (una dación, un regalo) para lograr algo externo (una calificación en la práctica académica de los futuros psicólogos) o para que se logre algo nuevo sin pedir nada a cambio.

Viene a nosotros esa dicotomía entre dar y recibir tan común en tiempos voluntaristas para la animación a la lectura, ante interrogantes que provienen desde los años 90 cuando se financiaban programas y proyectos con subsidios de empresas y fundaciones filantrópicas. El papel del Estado ausente era un caballito de batalla, luego fue el Estado omnipresente en lo escaso, y así las políticas educativas valoraron la lectura literaria que buscaba en las acciones extensionistas universitarias un rol diferenciador. Para comprenderlo, recupero un par de nociones que nos cede Analía

Gerbaudo (2008) en su investigación sobre la enseñanza de la literatura, con la idea de un “sujeto secundario”, que vive –sobrevive– en los ideales de la enseñanza como destinación de la literatura. Salvando los límites de la escuela, compartimos la reflexión que levanta de sus redes teóricas los conceptos derridianos de *don* y *deuda*, que vendrían bien aquí para pensar el par señalado arriba: dar y recibir. Dice Gerbaudo (2008), en una nota al pie:

El dar se equipara a un regalo, a una acción que no genera deuda, que es ajena al intercambio, al trueque, a la búsqueda de vuelto o de algo que compense desde la contraparte porque, justamente, el otro no se piensa de ese modo, no se ubica en ese lugar, no se sitúa en ese circuito ni se inscribe en esa lógica. Hay don cuando se olvida lo que se da e incluso, cuando se olvida que se da, cuando se pierde el registro del acto de dar. (p. 66)

Se plantea si el docente trabaja desde el don o desde la deuda, si acaso es “un don sin deuda” o si sólo se puede continuar desde la deuda. Gerbaudo analiza momentos en la historia de la enseñanza universitaria en Letras donde se forjaron críticos luego conocidos y autores importantes que, de alguna manera, motivaron lecturas. En este planteo, dar sin deuda resulta ser el aspecto menos cuestionado; es aceptable y hasta loable. Asumimos el *dar sin deuda* para un sujeto que construimos en una falta, una carencia o quizás en un inalcanzable objetivo que se nos escapa de las manos.

La animación a la lectura en nuestro contexto nos alerta acerca de que seguramente los animadores jugarán el juego de la equidad y el reconocimiento de la diversidad, y que es factible imaginar lectores diferentes. La flexibilidad de diseños haría que cada ocasión permita que la niñez receptora le dé su nota singular, su color específico en la voz y la circunstancia de cada niño que asiste a ellas. Como vemos, la práctica de la animación a la lectura se percibe fuertemente marcada por una no necesidad de incluir la situación que vive la infancia en cuanto a la participación de los derechos como en las oportunidades educativas y culturales diferentes entre regiones. Con “no necesidad” intento afirmar que la diversidad de modos de vida y de culturas de entorno (por ejemplo, en migraciones, en identidades territoriales, en situaciones barriales o en situaciones de acceso a bienes culturales) no siempre es considerada en el diseño de acciones o en la elección de repertorios de lectura.

La peculiaridad o la localía pueden no ser consideradas por una visión generalista de la infancia. Pertenencias, acontecimientos en la vida de los niños, su relación con los adultos y con las instituciones; también el consumo de bienes y servicios –desde el agua potable hasta un televisor o revistas– involucran la posibilidad de inserción social entendida como una manera de participar de los significados sociales, de los imaginarios colectivos y de la producción compartida de un *ser niño* en su generación.⁴ La noción de imaginarios sociales como “significaciones sociales imaginarias” (Castoriadis, 2007) habilita un recorrido interesante sobre la infancia. Es receptora –y debe aprenderlo– del imaginario cultural de su tiempo, ya que éste ayuda a insertarse y a fortalecer su lugar social, interpelando generacionalmente sus identidades y derechos. Es una “creación incesante y esencialmente indeterminada” (Castoriadis, 2011, p.12) en cada sociedad, estado de cultura, colectivo, o comunidad. ¿Sabemos oír o ver este continuo recrearse, esa gestión de sí que cada día es una oportunidad y hasta una inventiva de discursos sobre sí que la literatura leída en contextos de animación moviliza, da lugar, deja ser?

Aludo a esto porque ha sido una preocupación del PROPALE, aprendida del CEDILIJ en los 90, cuando los proyectos de promoción de la lectura sostenían la práctica sistemática de la animación, reconociendo que no bastaba con situar a la niñez receptora en un “contexto desfavorable”, ni nos convencían ciertos enunciados justificatorios de la vulnerabilidad para pedir un financiamiento externo. Detrás de ello había una niñez plural y conocedora de cosas y no precisamente una que *careciera* de algo. Aprendimos a pensar una niñez productora de sentidos sociales generacionales que nos daban un espectro más complejo de destinación y de acciones. En esos años, las discusiones pasaban por la práctica–prédica de la lectura placentera, en la animación a la lectura fundamentada por una explicación sobre porqué era necesario, útil, productivo, y términos similares, motivar a leer.

⁴ Debo a Victoria Bonaudi esta reflexión: No se es –no se sería– *niñx* desde la cuna, sino que se *deviene niñx* en el transcurrir la infancia, proceso en que la cultura y la sociedad devuelven a esta niñez una imagen de sí, a la cual adscribir o desde la cual recrear-se. Proceso dialéctico por el cual sabemos que verse en las imágenes de los libros ilustrados o álbum (trabajó con Isol) no es nunca ver el reflejo de sí, sino la síntesis de las propiedades “infantiles” que la sociedad/cultura asignan a la niñez. La autora analizada deconstruye y se atreve a romper la generalización de la niñez. (Bonaudi, Victoria, TFL Letras Modernas, FFyH-UNC 2018).

Cuando el PROPALE pasa a ser un Programa de Extensión en el sistema universitario en 2004, tiene como eje central pensar que la infancia – como toda población o grupos sociales receptores de acciones extensionistas– ofrece mucho en el intercambio de saberes, en la producción de sentidos sobre lo que hacemos como animadores y, ante todo, en la mirada sobre la literatura que, como lectores, dejan ver o manifiestan los niños. Detrás de las discusiones sobre “leer es bueno; es...”, dichas en un tono eufórico y altisonante, veíamos en nuestra historia institucional que la propia niñez ofrecía voces, sentidos y daba cuenta de su experiencia de lectura literaria de una manera que no solía verse en las escuelas o en los espacios de inclusión educativa.⁵ ¿Qué hay con la literatura que los niños responden, en toda responsabilidad como cualquier otro lector/a, ante los discursos sociales que son convocados artísticamente en ella? ¿Cómo recibir una expansión de la potencia literaria que el lenguaje ofrece en sus oportunidades de resignificar el mundo, los otros, el tiempo, la vida?

Ante ello, no hay axiomas que sobrevivan en promoción de la lectura ni en la animación como ocasión situada, si se subestima a los lectores por su infancia, por su vida en precariedad material que no implica carencias sino otros modos de ver, de transitar la experiencia cultural de la literatura. En la escuela, los docentes pueden conocerles durante un año, singularizar la experiencia cotidiana del leer, al igual que una biblioteca o centro comunitario donde se trabaja –don sin deuda– varios meses con un grupo. La continuidad de lo que hacemos por fuera de la escuela como agentes comunitarios (universitarios o no) en cada territorio donde aprendemos, tiene un correlato en el patio escolar, en el rato de lectura, en el cuento o poema leídos en el aula. La complementariedad entre espacios no viene dada en planes específicos solamente (que los hay y muy valiosos) sino también en ese puente que cada niño hace en su propio transcurrir de los espacios comunitarios y escolares.

Esta memoria de acciones, enmarcadas en un lugar común que se expresa en enunciados propositivos sobre la lectura literaria, sostienen una idea generalista de infancia e incluso evitan la discusión de particularidades que sí se ven en las acciones

⁵Una investigación no realizada aún se impone: Indagar la incidencia de la enunciación pública y legitimada acerca de la lectura literaria que la entendía como un *capital cultural instalado* en entornos sociales que se describían –o convenía describir– como *vulnerables*.

realizadas. Observar los contextos de comprensión de la niñez, permite ofrecer dos ideas acerca de ella en tanto participa de juegos, de creación, de intercambios enunciativos sobre lo que significa ser niño hoy, y son observadores de los diálogos que sobre ellos se realizan en su presencia.

Hablaríamos de una *vida* que se expresa no sólo en lo biológico, sino también en las resistencias (micro, diría Foucault) que las negociaciones sobre el sentido y la participación van dando... también en los niños. Una mirada biopolítica sobre la infancia es un aporte que podría ayudar a leer e interpretar acciones que se han realizado o se realizan en animación a la lectura, e incluyendo en ello lo que se trabaja con literatura para la infancia, destinada desde el mundo adulto a ella como constructo generalista que representa, o no, situaciones sociales o vivencias del mundo de referencia de la infancia también generalizada en sus ficciones.⁶ ¿Qué hay, cuando salimos como animadores de la lectura literaria, de los estándares generalistas en que inmadurez, supervivencia biológica, identidad –de género, por ejemplo, de etnias, de herencias familiares– u otros señalamientos definen la niñez? ¿Qué lugar le damos a la animación a la lectura cuando atravesamos la dificultad de la visión generalista de la infancia como *etapa de vida*, reducida a lo biológico, en la que incidimos desde el rol adulto?

De este modo, aseveramos que la infancia lectora en la animación está procesando la vida desde lo que se puede llamar, en la teoría, una biopolítica de la niñez. Un *devenir niñx* que emerge, como quien saca la cabeza del agua, de los discursos sobre la infancia pronunciados en la escuela, en la casa, en los medios de comunicación, en las redes sociales; también se debate entre los decires de la calle a veces tan contradictorios y en otras instancias de socialización (una parroquia, el centro comunitario, los vecinos, los grupos de pertenencia de quienes les contienen y las tan diferentes formas de familia).

Recobremos al respecto algo que ya sabemos: *enfans* implica en un concepto antiguo “sin voz, mudez”, no necesariamente aplicado en su origen a las personas de edades tempranas, también se usaba para los jóvenes que no decidían sobre la vida

⁶Uso este término en varios lugares del trabajo, buscando una idea que no sea “universal” sino aquellas formas de pensar la infancia que pasan por alto las diferencias. La ficción de la infancia en la sociedad, es otra cuestión a considerar.

pública en la Antigua Roma (Ariès, 1962). La caracterización de *inocente* para la infancia se instaló por la idea de ausencia de voz propia, de un alma limpia de culpa, o porque los poderes adultos no daban opción de expresarse con algún efecto que no fuera la supervivencia biológica como futura fuerza laboral. La ausencia de expresión, de criterios de opinión, de manifiestos intersubjetivos se atreve a prolongarse por siglos en la edulcorada idea de pureza moral. Ariès señala que, con la Ilustración y sus procesos de cambios culturales en Europa, se formula la idea de que el Estado debe ser responsable de la educación. En nuestro país tenemos el énfasis sarmientino que lleva cuatro décadas instalar, relativamente. Deviene entonces que la mirada generalista sobre la infancia se establece también en esa dimensión de la vida: el Estado incide sobre la vida social de la niñez, sobre sus lenguajes y sobre la manera en que la sensibilidad por la experiencia del mundo se ordena, se acomoda a la función garantista de la igualdad educativa.⁷

Luego, los discursos formulados en diferentes niveles de decisión educativa, especialmente en la difusión –en estrategias casi propagandísticas– sobre los derechos de la infancia, trasladan ese concepto a una edad determinada y que no siempre coincide con situaciones biológicas que podrían tenerse en cuenta: niñas madre, chicos que deben ayudar a sus familias, infancias vulneradas o terminadas antes de tiempo por la violencia o la pobreza económica, identidades de género y de etnia que son soslayadas, también por el discurso que les estigmatiza al considerarlas tales, así como la pregnancy publicitaria de los niños que consumen objetos y alimentos especialmente pensados para esa etapa biológica.

Con ello, y con el siglo XXI, se instala esa franja de edad como instancia vital biológica a superar, a cruzar en una aparente ignorancia –esa inocencia– frente a las cosas del mundo. Nos preguntamos cuál sería el margen en que los niños logren manifestarse, cómo lo producen en negociaciones con los adultos que guían la animación a la lectura en cuanto a lo que significan las cosas, su creación lúdica o expresiva de las nuevas relaciones con el mundo y el lenguaje que la literatura les

⁷ La obra de Philippe Ariès, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* de 1987 es un clásico para comprender la figura del niño en Occidente. No utiliza diferencias de género sexual, sino que unifica en un momento dado de la cultura francesa la presencia de la niñez en grupos sociales muy diversos. En Argentina, rescato los trabajos de Sandra Carli y de Clacso, que han aportado la mirada interdisciplinaria, bajo cuyas ideas se funda un campo de estudios sobre la infancia en las ciencias sociales (Childhood Studies).

habilita en una *gran ocasión* que ofrecemos. Citamos a Graciela Montes (2006), aunque en este artículo no nos situamos especialmente en la escuela, a la que la autora acude para radicar su ensayo:

Si se trata de ayudar a construir lectores, justamente, es decir sujetos activos, curiosos, capaces de ponerse al margen y vérselas a su manera con un texto, no se puede pensar en una dádiva, o una administración, sino más bien en una habilitación para la experiencia. Dar ocasión para que la lectura tenga lugar. Garantizar un espacio y un tiempo, textos, mediaciones, condiciones, desafíos y compañía para que el lector se instale en su posición de lector, que, ya vimos, no es mansa, obediente y automática, sino personal, audaz, expectante..., y haga su lectura. (Montes, 2006, p.8)

Surge la interpelación a lo que ofrecemos en la destinación de la literatura, porque tanto la elección de acciones, su diseño y su encuadre en programas de promoción de la lectura, como los afectos y la sensibilidad estética que percibimos al elegirla y ofrecerla, involucran esta *vida vivida* en su inclusión (e intrusiones) en un estado de sociedad y cultura en el cual esta niñez participa. Ofrecemos una oportunidad que toma recorridos propios y que no es necesariamente el significado de los textos literarios –cualquiera sea su soporte y vinculación a otras artes no verbales– ya que cada lector/a construye su interpretación, sino una comprensión de procesos humanos que está ahí, para ser reconstruida y con ello, deconstruir su existencia, su lugar, su identidad.

Se trata de dar incidencia en el diseño de acciones a una sociopolítica práctica, sencilla, que se aprende observando y cuya valentía – no validez o valor frente a otra cosa– se percibe al asumir que las negociaciones con las instancias de saber y de poder (diría más, de saber/hacer) pueden incluirse en acciones respaldadas en la diversidad de lo vital que todo acto de lectura literaria supone. Si es el texto es ofrecido como abierto y plural, con incidencia en la concreción de las experiencias del mundo a través de la literatura y dador de oportunidades para la conformación del “sí mismo” a través de la lectura, el yo lector resulta un desenvolvimiento de “alguien que lee” identitario, en el encuentro con otros que también atraviesan esa experiencia lúdica, compartida, interpeladora de lo cotidiano y del lenguaje que se implica con la literatura. No por nada, como decía Cecilia Bettolli en la formación de animadores por largos y fructíferos

años en CEDILIJ y el PROPALE: “animar a leer es dar vida” a las oportunidades de ser con la literatura. Y agregaría: de ser niño con la oportunidad de la literatura.⁸

La literatura en el diálogo entre la promoción y la animación a la lectura con la niñez

Las discusiones actuales motivan, pese a lo concurrido del tema, detenernos por momentos en esta particular dicotomía entre animar y promocionar. Sólo denominar a cada una resulta de operaciones de discernimiento basadas en jerarquizar aspectos más o menos relevantes en ambas a la vez o una inclusión/exclusión de una en otra. En ese sentido, algunas definiciones sirven de pie para ordenar ideas en las discusiones que pretenden dirimir campos entre ellas. Por ejemplo, Beatriz H. Robledo (2019) nos plantea:

Las investigaciones más recientes consideran la promoción de la lectura como un trabajo de intervención sociocultural, con un compromiso político que busca impulsar la reflexión, la construcción de nuevos sentidos; que busca desarrollar una mirada crítica frente a la realidad y generar una transformación tanto personal como social. (p. 20)

Subrayamos *intervención sociocultural* y *compromiso político*. La dimensión en que situamos la literatura en relación con las acciones de animación a la lectura propicia revisiones acerca de lo literario como problema teórico, dada su incertidumbre y desborde de lo que por tal consideramos que es en la cultura en la cual trabajamos y leemos. Los tiempos vienen cambiando en la teoría literaria, ya que hoy se piensa, más que en su definición, en reunir las acreencias que los nuevos fenómenos y formatos de las artes verbales nos otorgan. Este discurso sobre la literatura se aviene como enunciado político, toda vez que se utiliza como argumento sostenido en una doxa (un lugar común de los sentidos de las cosas, incuestionable) acerca de la lectura relacionada a una literatura *diletante*, que proviene de la idea elitista de las Bellas Letras practicada por clases ilustradas (término nada gratuito, cercano a la Ilustración del Siglo XVIII, donde nace el concepto de literatura) en desmedro de aquellas que no accedieron a los libros, pese a que hoy pensamos como

⁸Para conocer más la biopolítica, recomiendo el libro de Mantilla, Stolkiner y Minnicelli, compiladoras de *Biopolítica e infancia. Niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano*, accesible on line por el sitio de la Universidad de Guadalajara, México. Igualmente, papeles de trabajo de Clacso y Flacso, con investigaciones de campo detalladas y abiertas en Latinoamérica. Observo los resultados anuales del barómetro de la deuda social con la infancia de la UCA, fuente de datos que exceden comentar aquí.

literarios los diversos géneros de la oralidad popular (Rodríguez, 2008, p. 78). Recordarlo nos sacude el piso: ¿Es la herencia cultural lo que mueve las acciones de animación a la lectura otorgando a la literatura una función de *bien*, algo beneficioso pero también objeto de valor/valencia? Si así fuera, ¿cómo la incluimos en las nuevas formas de lo literario que revelan la veloz transmisión de formatos nuevos en que la literatura transita hoy, con mayores oportunidades democratizadoras pero sin papel?

Tal aspecto político se revela decisivo porque incorporamos modalidades del leer que se tornan bellas y constructivas intrusiones desde lo simbólico –leído e imaginado, comprendido en sus capas de significación aunadas históricamente a la vida en sociedad– a la memoria que cada lector va conformando en su trayecto por las experiencias estéticas compartidas en el tiempo que le toca vivir –no lo elegimos– junto a su colectividad de pertenencia y participación. En términos de una sociopolítica como plantea Robledo, la promoción de la lectura implica saber interpretar lo social en el diseño de un proyecto o de un programa que involucre la selección de materiales y, la interpretación de los entornos socioculturales. Considerar las determinaciones sociopolíticas implicaría comprenderlas a la hora de planificar la promoción en su amplitud de tiempos y de redes comunitarias o institucionales (una escuela, una biblioteca popular, un trayecto por un territorio o zona, otras), en las cuales se vuelvan productivas como claves para incluir, dar participación a sujetos. Al respecto, nos apoyamos en Judith Kalman (2003, 2004), quien reflexiona sobre el rol de la escritura–lectura en la construcción de ciudadanía, un modo de intercambios culturales y de ejercicios de derechos, que no sólo los niños han de poder cumplir sino también los adultos que con ellos trabajan: su expresión, su sentir y su saber son fundamento de las acciones ligadas a la cultura letrada. Una cultura que puede llegar a subordinarse a intereses más amplios, no siempre incluyentes, en vistas a un futuro de la infancia: educarles para que sean adultos eficientes en una sociedad cuya construcción es terreno de disputas.⁹

Sin embargo, es posible recuperar de esta mirada que *la promoción* entra en tensión con la *animación situada a la lectura* si no nos detenemos en la observación y

⁹Kalman se respalda en investigaciones concretadas en comunidades mexicanas y nos da nuevos modelos de observación de la cultura escrita que implican también la formación de ciudadanía en el entorno de la alfabetización en Latinoamérica, especialmente en comunidades rurales.

el conocimiento de las poblaciones, si olvidamos que la cultura letrada nos atraviesa de diferentes maneras y en modalidades que pueden integrar los lenguajes artísticos y las estrategias de los niños para expresarse *pese a ello*.¹⁰

Unas escenas combinadas en promoción de la lectura: Durante 2011–15 desarrollamos la Campaña Punilla y el Proyecto “Narrativas y relatos para ContArte, experiencias socioculturales en zonas rurales y urbanas de Córdoba”.¹¹ Asistimos esos años en cierta dispersión, motivada por razones de dinero y académicas, a una escuela hogar, la primera en la Provincia de Córdoba en zona rural de ruta fundada a comienzos del siglo XX. Allí viven cerca de 40 niños durante la semana en una especie de internado –carente, no atendido en algunos tramos de nuestra participación, en precariedad material– sin sus familias por motivos diversos: madres/padres en privación de la libertad, ausencia de familiares o sin lograr adopciones o guardas, habitantes de las serranías que no llegan a la escuela rural cercana (o no la hay), situaciones de violencia familiar, otras. La casa es hermosa, amplia y vimos con esperanza que se lograba al cambiar la directora, mejorar el trato y el edificio. Por la mañana asisten a la escuela chicos de la zona y luego los internos se quedan.

Percibimos en el grupo, cuyas edades iban de 6 a 14 años, una dificultad inicial: ¿quiénes son y cómo reconocer las identidades personales, situarlos, en su casa, en el lugar donde habitaban y se constituían en institucionalidad? ¿Cómo mostrarles que la literatura era una ventana abierta a un mundo que pasaba “por la ruta” cercana, a toda velocidad y sin detenerse en ellos? Fue un desafío hallar una forma de individualizarles, de reconocerles en las posibilidades de jugar y de leer con sus

¹⁰Descubrimos en una villa, Los Sauces, chicos de 8 años que no querían escribir, ni sabían dibujar figurativamente. Pintaron del color que les gustaba un rayón en el papel. Los futuros psicólogos nos dicen, alarmados: “¡Pero si van a la escuela!”. Algunos temieron el control por su alfabetización tardía, otros manifestaron que tenían “recuperadora”. Pese a ello, nunca dejaron de ir a las visitas. Uno de ellos integra hoy el grupo “Rimando entreversos”, de acción barrial poética. Otra niña quiso leer a toda costa un cuento que le iba gustando mucho, silabeando, memorizando cada frase para “decirla lindo” cuando terminaba de armarla. Nadie se movió en el grupo, expectantes de la intriga. Al cerrar la tarde me dice: “Gracias, por dejarme ler (sic), porque la seño me dice que leo muy lerdo y no me deja.”. Ler (sin la e) suena en cordobés como “ler-do”. Y sí, la lectura es un acto lento, que se lleva consigo en el tiempo que ese yo que somos necesite o desee. Desear leer es un llamado a la lentitud. Pero la escuela no espera, cuando los tiempos comunitarios –sin televisor, sin horarios para el juego– dan una oportunidad que en otros espacios quizás no hay. En un trabajo para la Cátedra Unesco de Lectura y Escritura de la UNC analizo esta circunstancia.

¹¹Se obtuvo una beca de Extensión Universitaria compartida por el equipo “Rastro de Letras” y luego un subsidio de la SEU-UNC para dos años de trabajo en conjunto con Psicología y Diseño Industrial. En total fueron casi cinco años de presencia en esa escuela, no continuos 2012-2017.

dificultades –casi todos con lenta decodificación de la escritura, por ende, una potencia de expresión escrita muy debilitada por la dificultad, recorridos interrumpidos de escolarización–.

El trabajo delicado de una psicóloga comunitaria integrada al proyecto favoreció una nueva comprensión de la vida en que las resistencias a los micropoderes (se decide sobre ellos, no les celebran el cumpleaños, les retan porque se intercambian la ropa, les eligen qué comerán, les pautan horarios) se manifiestan como una lucha por mantener la personalidad frente a formas de vaciamiento en sus identidades yoicas. Por ello, el diseño de acciones se basó en la libre elección: tomar una bolsita de papel con libros, usar alfombras temáticas para que se desplazaran probando libros, autoasignarse el nombre de un color de algo que tenían puesto y con ello jugar con ese tema de los colores en un corpus basado en la diversidad, crear sus adivinanzas dejándolas en un bolsillero común.

Usamos con cuidado la simbolización de tópicos –unidades narrativas recurrentes, que se comparten en una cultura y reúnen lo imaginario y las referencias vitales– en base a datos que la psicóloga percibía como caminos posibles: la *casa* fue uno de ellos, quizás el más optimista por las construcciones y las emociones que se pusieron en juego. Otro fue la invención de animales a partir de *El animalario Universal del Profesor Revillod* de Sáez Castán y Murugarren (2003) que les dio ideas para seguir jugando solos. Otras acciones se situaron en el concepto de la ronda, con la cual solíamos comenzar, dado que es muy vinculante para nuevas formas de amistad y renovados lazos entre quienes convivían. Largo sería el listado de juegos y acciones, de las relaciones interpersonales que se produjeron en base a este concepto de “ser entre otros”. Si bien tensas a veces por las condiciones de institucionalidad y por prácticas de desdibujamiento de la individualidad –las situaciones como el sexismo en el ingreso al salón o la indicación de barrer el comedor no bien llegábamos a algunas chicas mayores; el “portate bien, que te van a contar un cuento” con tironeo de manga a un niño para que sentara– el colectivo de niños mostraba una gama de matices frente a lo interpretable de la literatura y a la sensibilidad por la palabra pronunciada en un contexto diferente de la cotidianeidad, marcado por esa constitución del sí–mismo creado por el disfrute de leer, de elegir libros, de encontrar amigos nuevos para jugar.

Intentamos motivar a interactuar solidariamente (con rompecabezas de retahílas en maderitas, rondas y canciones, postas de lectura), en dispositivos y obras literarias que abrían las opciones de crear el vínculo social y a la vez mirarse individualmente: Particularizar lugares –fundaron sus personales rincones para leer–, crear con su propia experiencia zonas de producción de sentidos (postas con libros en colores diferenciados que desafiaron a redactar qué de su vida leían ahí; en diversas estrategias de escritura sin control ortográfico y en dibujos), dimensionar el espacio físico (amplio, arbolado) como “patio de juegos” para incomodidad de las cuidadoras, instalar el cuento como práctica constante. Lo ganado se manifestó en una primera etapa, luego de la entrega de una biblioteca de casi cien libros en una caja, de la que se llevaron uno para leer a la noche. Se creó esa instancia que no tuvieron en una casa familiar, pero autogestiva por decirlo de alguna manera y como un ejercicio de albedrío sobre un material que era de ellos. Esos libros, que formaban parte de la propuesta como final en cada uno de los tres espacios en que asistimos, se constituyeron en la oportunidad no mediada por nosotros de ser leídos en el momento de intimidad de los cuartos, en un lugar sin televisor ni juguetes, generador de conversaciones y de imaginación.¹² En la segunda, fue el descubrimiento de los objetos que los estudiantes de Diseño Industrial II habían inventado a partir de conocerlos por fotos, dibujos y relatos que llevamos en las cajas representativas que contenían fragmentos, huellas, de un vivir y un hacer infantil.

Este ejemplo, cuyo desarrollo excede este artículo, permitió también aprender a pensar en tópicos culturales como concepto central para el diseño de acciones, que se destinó también al Merendero de Biale Massé y a una escuela situada sobre el paredón del Dique San Roque. Las tres instituciones conformaron un recorrido en Punilla aunados por la ruta, sobre la observación de que las infancias allí presentes compartían características: ser habitantes en *pueblos rurales de ruta*, donde todo pasa y nada queda; en familias con dispersión de integrantes e inestables, con carencias de

¹² En quince días los habían “visto a todos”, los comentaban y contaban cómo los habían llevado al grado. Quisiera describir que eligieron a una adolescente como “firmante” de la recepción de la donación, modo que hallamos para que se comprendiera que los libros eran de ellos y que aprenderían a gestionarlos. Al final de ese trayecto se les dio uno a cada quien, además en los tres lugares del proyecto. Fue el primer libro propio en muchos niños. Dos años después, la colección donada en cada lugar estaba completa, aunque gastada por el uso.

agua potable y de vivienda pero, sobre todo en parajes que les alejaban de los centros urbanos donde acceder a bienes culturales y oportunidades artísticas.

La promoción de la lectura en términos de un reconocimiento de la infancia en tanto sujeto que transforma su vida en tensiones entre lo institucional y lo personal, abre posibilidades de renovar los procesos de diseño de acciones y de trazado de objetivos. En El Merendero de Bialet Massé, fueron los vínculos, la naturaleza y el saber oral, entre otros, los ejes que se construyeron. Como el espacio físico—y el invierno no siempre fue benévolo— es pequeño, el grupo escaso y con mucha variabilidad, las acciones de animación a leer literatura se volvieron minimalistas pero atendieron la apropiación de la lectura como un momento compartido. La socialización estrecha que potenciaba al grupo de niños habilitó un lugar de experimentación de lenguajes artísticos y del juego. Centrándonos en la ilustración, en la poesía y en pequeñas acciones lúdicas (con hilos, juegos de manos, géneros poéticos orales y de humor) cada niño se integraba en su particular situación vital. Roger Mello nos regaló un juego de a dos para desenredar el hilo, tradicional y universal, para vivir las noches sin sueño (*Joao por umfilho*, leído en traducción al instante desde el portugués); Itsvanch deslumbró con su libro—moebius en la aventura de contar anécdotas sin fin de la retahíla, filosofando sobre el concepto de infinito (los atardeceres, dijeron, el ciclo del río que ven o donde viven). Los tópicos recurrentes en el Merendero fueron *los colores* y *la casa*: la diversidad y la iluminación de un modo de ver las cosas; el problema de la vivienda en una cotidianeidad marcada por la trashumancia (viven en espacios usurpados, en la vera del río, en su familia son cuidadores de casas ajenas, dependen de un familiar que les acoge). El *hogar* —en el espacio que había sido una casa para alojar religiosos donde funciona el Merendero— podía ser cualquier lugar donde estuvieran los afectos y a donde volver.¹³

¹³En uno de los encuentros trabajamos este tema porque una niña lloró con angustia al final de una merienda por no recordar “dónde estaban parando” con su familia. Regresó con ayuda de las amigas que la habían oído comentar un cambio de sitio, mientras los padres iban a su busca. Nos impactó saberlo y pensamos una estrategia que, al igual que en la Escuela Hogar, dio la posibilidad de imaginar situaciones donde volcar sus condiciones de existencia. Aprendimos que la literatura da, en el trozo de tiempo tan íntimo de los pensamientos, herramientas para simbolizar aquello que no logra un discurso. Jugamos con una maqueta de estudiante de arquitectura y un conjunto de libros con el tópico de la casa como hogar. Lo curioso es que todos querían compartir los espacios y, finalmente crearon una casa grande colectiva y “con todo”. Habitar un solo cuarto en la familia es común, pero la doxa de los derechos de la infancia lo pasa por alto.

La escuela estuvo presente porque en algún momento la tarea escolar se mostraba urgente, pero pudimos trazar un lazo imperceptible. Un año, la directora de la escuela pública del pueblo le pregunta a la coordinadora qué hacía para “practicar lectura” porque los chicos del Meren (sic) habían “mejorado mucho”. Le responde: “leer con ganas... y con un equipo de estudiantes de la Facultad que van a jugar a leer con nosotros”. Esta anécdota nos permite pensar que ese puente entre las experiencias de lectura literaria, así como se construye puede ser incomprendido: la directora hablaba de habilidades en relación a la superficie textual, a la lectura en voz alta, pero la coordinadora del Merendero alude a la experiencia placentera que conmueve, moviliza y genera otros cambios en la existencia. Vemos que la segregación se da, sutil y con buenas intenciones. La transformación, en cambio, es visible, inexorable.

En la segunda etapa logramos incorporar al proyecto con Diseño Industria (FAUDI-UNC), las miradas desde la propia infancia, en diferentes formatos de expresión personal y grupal, para el diseño de objetos lúdicos (juegos, juguetes) a partir de la voz de sus usuarios posibles. Se consiguió un acercamiento a la infancia en sus voces e imaginarios, aprendiendo a diseñar juegos y juguetes, a fabricarlos probándolos con los chicos (los invitamos a una merienda en la Universidad para ser protagonistas de un *workshop* de prueba de prototipos) y con la experiencia renovarlos, ratificarlos, cambiarles algo que no funcionaba bien o una placa de instrucciones más sencilla.¹⁴

Quisiera señalar también cómo un programa de promoción de la lectura se ofrece como alternativa a la construcción de saber entre espacios universitarios –que aprenden– y las comunidades porque es una excepcional mesa de montaje y de trabajo creativo, que redefine diálogos entre la crítica literaria y la experiencia. Algo

¹⁴ “Se te va a romper la gomita, che”, dijeron varios usuarios de corta edad. Los futuros diseñadores no lo podían creer cuando, al tercer jugador, se rompió. Sí, unos chicos de una barriada “vulnerable” saben de materiales porque los papás son cartoneros, arreglan cosas, cosen con lo que hay, juegan con lo que encuentran tirado en la calle. El intercambio de saberes se percibió con fuerza, motivando rediseños de juegos y juguetes basados en literatura, en poesías y en tradición oral. La lectura oficia en este caso de disparador de ideas, también de inclusión de la literatura en el diseño de juguetes “legibles”, conteniendo textos y generando puentes entre diseñadores y usuarios que quizás nunca puedan comprar un objeto del invasivo mercado comercial. El equipo implicaba a 15 personas entre animadores, docentes y ayudantes de cátedra y más de 300 estudiantes, 200 niños en dos años de trabajo intenso en seis lugares de inserción comunitaria urbanos y de Punilla. Al finalizar cada ciclo, los objetos se regalaron a los lugares desde los cuales se habían pensado: a sus usuarios potenciales.

que va quedando en la transmisión de una forma de pensar la animación a la lectura y el diseño de acciones, asumiendo que las manifestaciones del leer con otros, en una infancia que trasciende lo biológico (un cuerpo vital, una determinación sobre la edad como apenas un momento de la vida que se dejará atrás) viene a desacomodarnos las bibliotecas conceptuales y metodológicas. Lo cual motiva integrar un elemento desde el PROPALE: la extensión universitaria como invitación *a* y *de* una infancia actuante, decisoria y expresiva de sí, nos permite esquivar el riesgo –la cornisa– del asistencialismo y el paternalismo.

Agregaría como cierre, que las lecturas del rico mundo de la teoría literaria y de las ciencias sociales podrían aportar discusiones que favorezcan una presencia de la niñez lectora (y no siempre en carencia justificativa de los pedidos de apoyo o de presentación de proyectos) teniendo en cuenta una ética de respeto biopolítico. Es decir, incluyendo en el diseño y acciones una niñez en que su condición bio (su vida desnuda, diría Giorgio Agamben en *Homo Sacer* (2006), despojada de las habilitaciones sociales) se vuelve política en un ser con otros, en una instancia en que los modos de existencia –y de sensibilidad– pueden acontecer sin las exigencias de mercados simbólicos y económicos o de instituciones que funcionen como reguladores de lo que los niños pueden o deben ser. En esto, el saber literario tiene mucho para aportar.

Referencias bibliográficas

- Agamben, Giorgio (1998, 3d. 2006) *Homos sacer: El poder soberano y la nuda vida*. Adriana Hidalgo, Buenos Aires.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Kalman, J. (2003, enero–abril). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Kalman, J. (2004, mayo–agosto). El estudio de la comunidad como espacio para leer y escribir. En *Revista Brasileira de Educação*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a01.pdf>
- Gerbaudo, A. (2008). La enseñanza de la literatura y las traducciones teóricas: una línea de investigación en zona de borde. En *Boletim de Pesquisa – NELIC – Edição Especial Lindes*.
- Mantilla, Stolkiner, Minicelli (2017). *Biopolítica e infancia, niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano*. México, DF: Centro de Investigaciones en Ciencias sociales y Humanidades, Univ. de Guadalajara.
- Marre, D. (2013). *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión*. Buenos Aires: CLACSO.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión*, Ministerio de Educación de La Nación.
- Rancière, J. (2011). *El tiempo de la igualdad, diálogos sobre política y estética*. Barcelona: Herder.
- Robledo, B. (2019). *El mediador de lectura. La formación del lector integral*. Santiago de Chile: Alas de Colibrí, DIBAM–SM, Santiago de Chile.
- Rodríguez, C. (2008). La animación a la lectura como fórmula para captar lectores ¿Hace ruido? ¿Se puede cambiar el diseño? En *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, núm. 4, pp. 77–81. Cuenca: Universidad de Castilla–La Mancha.