

IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

Hechos de Palabras Literatura infantil o construcción de sujetos literarios.

Adriana Marconi y Julián Fernández.

Cita:

Adriana Marconi y Julián Fernández (2011). *Hechos de Palabras Literatura infantil o construcción de sujetos literarios. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-034/604>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

HECHOS DE PALABRAS LA LECTURA COMO UNA NECESIDAD BÁSICA INSATISFECHA

Autores: Adriana Elena Marconi, Fernández Esteban Julián.

Referencia institucional: docentes-investigadores de la Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata. Cátedra Trabajo Social IV.

adrianadeberisso@yahoo.com.ar

julianzuay@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo indagar en torno a la lectura literaria como herramienta que, inscripta en la intervención profesional del Trabajo Social, posibilite la construcción de espacios de socialización de niños y niñas desde una perspectiva que explicita la función del lenguaje poético en tanto instrumento que, trascendiendo la inmediatez del lenguaje y sus arbitrariedades como construcción socio-histórica, se inscriba en la subjetividad de un otro-lector, el cual es interpelado en su condición de sujeto y respecto a dimensiones de su existencia tales como pertenencia de clase, género, etnia, por referir algunas.

Ello requiere, por un lado, reconocer a la lectura literaria como un derecho cultural inalienable de niños y niñas y, por otro, identificar contextos institucionales y actores que contribuyen a garantizar o no el acceso de niños y niñas a los textos literarios en sus diversos formatos, por ejemplo, el libro-álbum.

A partir de identificar como problemática el acceso de niños y niñas a los bienes culturales es que problematizamos la necesidad que nuestra intervención profesional junto a la niñez, siguiendo a Cazzaniga, permita definir escenarios a partir de los cuales sea posible "... reconstruir su condición de sujeto capaz de vivir de acuerdo a su condición de niño" (2001: 97).

Palabras claves: Niñez; Derechos Culturales; Lectura Literaria; Accesibilidad, Intervención.

Introducción

Esta ponencia se realiza como un avance de la investigación "Las estrategias profesionales de los Trabajadores Sociales de la Facultad de Trabajo Social en equipos interdisciplinarios de instituciones estatales en el área de influencia de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Período 2010-2011" que realizamos con el equipo de la cátedra de Trabajo Social IV en el marco de los Proyectos de inventivos de la UNLP.

A través de las entrevistas realizadas pudimos observar en algunos colegas la utilización de la lectura literaria como herramienta de intervención profesional. Esto requiere algunas demarcaciones a fin de que no sea solo la puesta en

escena de una alternativa de moda, conservando el andamiaje del sin sentido de muchas herramientas de intervención las cuales en un uso establecido de acuerdo a la práctica esperada no aportan a la significación de los sujetos sino a su normativización, induciendo falsos esquemas de ruptura que sin embargo mantienen las viejas concepciones de sujeto y asistencia de antaño.

Por otra parte, de los encuentros con profesionales no se pudo detectar que estos señalen la no lectura literaria como incumplimiento de derechos de niñas y niños en el marco de la ley de protección integral, entendiéndolo como superfluo y, vinculado a la condición de clase, el hecho de expresarse o gozar de la palabra; es decir, del derecho a participar de la cultura escrita.

Por ello afirmamos que el ejercicio ciudadano de niños y niñas depende de ciertas condiciones materiales y simbólicas que deben ser reconocidas y garantizadas por las instituciones y por los adultos.

La exclusión no es sólo económica sino también cultural e inscribe a la infancia -a la infancia pobre- en lugares donde no es posible construirse como sujetos de derecho, pues no hay una interioridad a la cual apelar para el ejercicio de los mismos.

Es posible representar como derechos la alimentación y la educación, comprendida como ingreso a la institución escuela (aunque no como herramienta que transfiere al sujeto una construcción crítica del mundo que habita), pero no los libros y los juguetes.

Estos no aparecen, ni siquiera para los propios sujetos (niñas y niños pobres), como necesidades básicas y derechos inalienables.

En este sentido es necesario reconocer que si, tanto adultos como niños, no podemos concebir a los libros y a los juguetes como derechos de estos últimos, difícilmente sea posible instalar en la agenda pública su reconocimiento como tales.

La palabra escrita, que en nuestra historia quedó grabada en piedra, arcilla, cera, papiro, pasta de papel o electrónicamente, sigue siendo el instrumento fundamental para la imaginación: la narración de historias.

La lectura es una entre tantas prácticas culturales y en su microcosmos se hallan los problemas que pueden identificarse en otros campos culturales. Por ello, la necesidad de lectura literaria establece un lector que conoce formas de pensar dialécticamente la realidad a través del relato ficcional estableciendo vínculos entre el texto y la percepción de su universo, partiendo de palabras e imágenes (Colomer;2002)

Estas indagaciones parten de considerar que el modo de leer y la posibilidad misma de leer dependen no sólo de las condiciones materiales para hacerlo, sino de la relación que estableció el sujeto con la lectura (trayectoria), de la percepción del mundo y de su forma actual de percibir.

El paisaje actual donde se despliega nuestra existencia cambia velozmente estableciendo formas nuevas de habitar, incluidas las prácticas lectoras, que nos hablan de nuestro hacer y ser en el mundo. Si como planteaba Nietzsche "nuestros instrumentos de escritura, contribuyen a nuestro pensamiento" (citado por Littau Karim;2008) podemos correlacionar que los elementos de lectura redundarán en nuestras ideas.

Por ello es que, desde este trabajo, intentamos situar un posicionamiento que articule nuestras intervenciones cotidianas junto a niñas y niños con un conjunto de definiciones conceptuales tendientes a plantear nuestra posición en cuanto a la necesidad de construir acciones vinculadas al acceso de la niñez a los derechos culturales y, en particular, a la lectura literaria.

La preocupación por las prácticas lectoras de niñas y niños ha sido construida, por un lado, desde una perspectiva cuantificadora basada en el número de libros leídos por año a partir de lo cual se establecen tipificaciones, como por ejemplo, la de "lectores pobres".

Por otro lado, las pretensiones de indagar en torno a las prácticas lectoras se ha sustentado, desde los adultos y desde la escuela, como un vehículo de acceso a un capital intelectual legitimado, más que como una práctica relacionada al derecho de niñas y niños de acceder a la cultura escrita como posibilidad de recreación y uso de la imaginación.

Si la educación universal pretendía, justamente, universalizar el acceso a la alfabetización de todos los ciudadanos, la preocupación por el acceso a la cultura escrita -como posibilidad de leer y escribir-, se desatendió del iletrismo en tanto problemática asociada a las posibilidades y capacidades del lector de comprender y otorgarle un sentido a lo que lee, situando un horizonte meramente utilitario en la aprehensión de la palabra escrita.

Por ello es que, lo que determina la cualidad del lector no es sólo lo que lee y cuánto lee, sino la manera en que capitaliza la lectura en su vida social, afectiva, política o laboral, cómo y por qué se llega a la lectura, qué o quiénes influyen en ella, cómo se socializa (Bahloul; 2002). De este modo, es posible instalar una reflexión cualitativa para el análisis de las prácticas de lectura literaria de niñas y niños, identificando aspectos estructurales que definen su acceso como así también representaciones e ideologías que condicionan, facilitando u obstaculizando, el reconocimiento de este derecho.

Por ello problematizar el acto lector tiene como primer sesgo establecer como ya dado el interrogante sobre por qué leer, sin considerar las condiciones de construcción de la necesidad de la lectura. Así la observación de la correlación entre nivel de instrucción y cantidad y calidad de las lecturas no es autoexplicativa: se debe observar si esa necesidad surge en relación a la necesidad de acceso, o a la existencia de un espacio social donde el recurso lector sea valorado.

Además, debemos tener en cuenta que si en un determinado espacio social se definen lecturas permitidas y/o reconocidas, ello promueve en un determinado campo habilitaciones, resistencias y/o lecturas prohibidas o negadas.

Esta legitimación social inhibe la posibilidad de identificar otras expresiones culturales que, por ejemplo la historieta, aunque no sean reconocidas como lectura literaria, inscriben a los sujetos en el acercamiento a la palabra escrita. En conceptualizaciones realizadas en décadas anteriores no se diferenciaba al libro, como objeto material, obra consagrada del texto literario: construcción polisémica entre escritor, narrador y lector (Blake y Sardi.2011)

En términos estructurales, la privación relativa de las necesidades básicas de amplios sectores de la población sitúa a los sujetos en la búsqueda constante de satisfactores que garanticen su sobrevivencia, instalando esta crisis de

materialidad de sus condiciones de vida una imposibilidad de trascender la inmediatez del cotidiano.

Lo anteriormente explicitado pretende reconocer que los pobres reciben de manera degradada no solamente la economía de los más pudientes sino también su ideología (Bleichmar;2008), siendo posible a partir de esta afirmación explicitar que las representaciones en torno a los libros y a la literatura se relacionan con condiciones objetivas -por ejemplo, capacidad de consumo, distribución geográfica de bibliotecas- y condiciones subjetivas -en el sentido de cierta legislación interna que habilita o no al sujeto para pensarse como destinatario de textos literarios-, que configuran un abismo entre quienes pueden acceder y quienes no.

La pertenencia de clase y la constitución de un habitus en correlato con esta inscripción socio-económica como condiciones y condicionamientos que estructuran el acceso a los derechos culturales y, en particular, a la lectura literaria es un campo en el que no han proliferado aún los estudios experimentales atentos al contexto concreto de recepción (Colomer;2005), invisibilizando variables que determinan los sentidos y los usos del libro y que otorgan condición de posibilidad para la construcción de prácticas de lectura literaria.

La construcción del significado involucra la probabilidad de ubicar apropiadamente los objetos y las prácticas en los propios contextos culturales sabiendo qué son. Los significados están internalizados pero se gestan desde la cultura en su socialización primaria y cuando esta transcurre en la exclusión debe generarse en la socialización secundaria o inevitablemente ese espacio le será negado; es decir, que su protección en cuanto sujeto de derechos nunca será integral.

La necesidad insatisfecha de la cultura no es un bien saldable en un instante porque, en ella y a partir de ella, el sujeto no es sólo receptor pasivo de un derecho sino actor de un colectivo que crea y se potencia en su creación.

El sujeto que no es parte de la acción de su comunidad no es actor de su espacio y de su tiempo sino que, asujetado a la vida biológica, se mueve en el devenir del tiempo y en el espacio irreconocible que le establece la historia que otros construyeron para él.

En cuanto a la intervención profesional del Trabajo Social es claro que no es un bien gestionable ya que la cultura está gobernada por otros sentidos y otras significaciones.

Requiere como condición que el sujeto autónomo sea posicionado en un lugar desde el que exija su derecho a ser y existir.

Aquí la intervención nos convoca a la difícil tarea de construir un espacio con el sujeto al que debemos darle entidad de actor porque sólo le será dado el derecho a la participación cultural si él lo demanda. Aquí se observa lo imprescindible de la creación de un espacio social que incluya la lectura literaria en la cotidianeidad para que el sujeto niño o niña pueda reconocerse poseedor del derecho que luego deberá reivindicar.

En contextos de vulneración socioeconómica, el acceso al libro y a la lectura implica tener acceso al saber evitando caer en la marginación y, a su vez, apropiarse de la lengua, en tanto no apropiarse puede llegar a constituir una

terrible barrera social ya que la lengua registra la experiencia de vida y posibilita comunicarla; el iletrado es aquel que siempre necesita ser asistido (Petit; 2003).

Esta afirmación nos permite interpelar las representaciones que objetivan prácticas concretas en torno al acceso a la lectura literaria en tanto posibilitan identificar que uno de los nudos problemáticos, en lo que respecta a la aprehensión de la cultura escrita no se erige a partir de la división entre sujetos alfabetizados y analfabetos sino "... entre los que han descubierto qué tipos de cultura escrita valora la sociedad y cómo demostrar su competencia a modo de recibir reconocimiento" (Meek;2004).

Estas competencias están vinculadas a la posibilidad del sujeto de construir acciones que garanticen el reconocimiento de sus derechos de participar en el acceso y en la apropiación del patrimonio cultural en sus diversos lenguajes y manifestaciones.

Por ello es prioritario reconocer que "... lo que podemos hacer con nosotros mismos está limitado por lo que podemos hacer con nuestro lenguaje. Lo que hace una sociedad con el lenguaje literario es el límite de lo que esa sociedad hace por su gente en conjunto" (Chambers; 2009).

De este modo, la participación política de niños y niñas implica invitarlos a abrir las puertas del juego verbal (Patte:1998) puesto que la lectura literaria instala al sujeto en un universo de significaciones que no le son propias, incluso porque pueden pertenecer a otro tiempo histórico, en tanto estas representaciones no devienen estrictamente de sus condiciones materiales de existencia sino de la comparación que hacen entre lo que tuvieron, lo que pueden tener y lo que otros tienen (Bleichmar:2008).

Este trabajo reflexivo de superación de los determinismos sociales que se singularizan en las trayectorias de niñas y niños establece la necesidad de una presencia adulta que defina escenarios estratégicos de reconocimiento de sus derechos, necesidades e intereses desde una perspectiva orientada a ampliar el número de elecciones posibles desafiando la noción marcuseana de que la libertad consiste en elegir entre un número limitado de opciones.

Hacia una referencia a la construcción de la acción del mediador en la lectura literaria

En lo que respecta al acceso a la lectura literaria, la construcción de un *corpus* dirigido a la infancia es producto de la elección y recomendación de adultos -padres, maestros, por ejemplo-, siendo intermediarios o mediadores entre los libros y las niñas y niños, siendo estos últimos las y los lectores "reales" o "directos" (Lluch; 2004).

La presencia del adulto como mediador en el cotidiano de niñas y niños podría centrarse en dos agentes potenciales: la familia y la escuela.

En relación a la familia y, particularmente a aquellas situadas en condiciones de vulneración de sus derechos, vale hacer explícita la necesidad de que "... para que los adultos sean responsables, tienen que ser ellos en primera instancia restituidos en su capacidad de sentirse en condiciones de responsabilizarse. Cuando el adulto pierde la capacidad de responsabilizarse ante el niño, el sentimiento de la destitución es brutal" (Bleichmar; 2008).

Un adulto en cuya biografía personal no se inscribió el acceso a la cultura como un derecho, como conciencia de su posibilidad de participar en sus diversas manifestaciones, difícilmente pueda transmitir a las niñas y a los niños el deseo por la literatura garantizando, como lo expresó Graciela Montes, que la exclusión las y los devorará antes de que llegue el lobo (Blanco; 2009).

La afirmación anteriormente explicitada no se orienta hacia una culpabilización de las familias de sectores populares como agente cuyas pautas culturales obstaculizan a las niñas y los niños el acceso a la cultura. Simplemente que no pueden ser mediadores de lectura quienes han sido despojados de su derecho a la lectura literaria; salvo que puedan ser a ellos mismos restituida la posibilidad de ser apropiadores y hacedores culturales.

Lo que se intenta hacer explícito, desde la perspectiva de De Certau, es que "... sólo hay práctica cultural si una práctica social tiene un sentido para la propia persona que la efectúa, si sus acciones son portadoras de sentido en sí mismas y no para obtener otras cosas" (Chartier; 2004).

A partir de nuestra inscripción en actividades vinculadas a la promoción de la lectura literaria, podemos destacar, por un lado, aquellas representaciones de los familiares adultos que expresan una visión de las prácticas de lectura literaria de niñas y niños como un tiempo desperdiciado, como un hacer del ocio improductivo o como una actividad inútil.

Se define así a la lectura literaria negando su posibilidad de constituirse como una práctica orientada al placer, práctica que despierta el gozo intelectual porque implica para el sujeto lector la ampliación de conocimientos, el acceso al saber o la comprensión de otros mundos y culturas (Cerrillo;2010).

Por otro lado, persisten visiones que feminizan las prácticas de lectura literaria y que reducen los espacios de recreación de los niños, generalmente, a la realización de actividades deportivas.

Estas representaciones reclaman considerar al género en tanto categoría surgida para explicar una incomodidad. Esa incomodidad es la distancia o la diferencia que se genera entre las prácticas que desarrollan los sujetos y las prácticas que la sociedad espera o pretende que esos sujetos desarrollen en función de su sexo (Artiñano; 2010).

Por último, subyace una visión de los adultos que pone en cuestión las "capacidades" de niñas y niños de vincularse con textos literarios, lo cual podría sintetizarse en la expresión "*no nació para esto*". Estas representaciones de los adultos no se ponen en tensión tanto con la dimensión intelectual de las niñas y los niños, sino con su posición de clase.

Existe en estos adultos una conceptualización de la lectura literaria como una práctica selectiva, exclusiva y excluyente, de determinados sujetos y grupos. En este sentido, podría inferirse que estas representaciones se reproducen a partir de un distanciamiento entre acceso a la educación y acceso a la cultura, identificando a ésta última como un privilegio e, incluso, ligado al consumo ya que muchos padres comienzan a llevar a sus hijas e hijos a la biblioteca cuando se les informa de la gratuidad del servicio.

En relación a las instituciones escolares como agentes mediadores en el proceso de socialización de niñas y niños en torno a la cultura escrita y, particularmente, a la lectura literaria, podemos situar dos dimensiones analíticas.

La primera corresponde al orden de las disposiciones curriculares que se establecen como criterios prescriptivos que orientan y regulan las prácticas docentes en general y en materia de acceso a la lectura literaria en particular. A grandes rasgos, identificamos tres ejes que posibilitan configurar un análisis en torno a la accesibilidad de niñas y niños a la lectura literaria a partir de la escuela y de sus actores como mediadores en la apropiación de la cultura escrita.

El primero de estos ejes permite poner en tensión la conceptualización de necesidad que la escuela construye discursivamente y que se expresa en la afirmación de que *"... gran cantidad de niños y niñas necesitan imperiosamente que ocurra algo que los ayude a actuar como alumnos y alumnas (y como alumnos y alumnas que progresan en la adquisición de los contenidos escolares). Y ese algo tiene que producirlo la escuela"*.

A partir de esta extracción curricular, la noción de necesidad se erige desde una representación fragmentada y fragmentaria del sujeto en tanto niña y niño, al reducirlo a su condición de alumna y alumno a partir de su inscripción en el tiempo-espacio escolar.

En este sentido, se hace explícito que la cultura ofrece a niñas y niños, a través de diversos dispositivos de socialización, distintos sistemas de reglas a través de los cuales pueden formarse una idea de lo que, legítimamente, les es dado esperar o reclamar en una determinada situación (Leiras; 1995).

Por un lado, la responsabilidad de la escuela será elaborar acciones tendientes a la constitución de un alumnado lo cual implica modelar cuerpos y conductas, prácticas a partir de las cuales la singularidad se universaliza.

La subjetividad de la infancia en general y la subjetividad que se singulariza en las trayectorias de vida de niñas y niños es marginalizada en pos de la constitución de una subjetividad escolar homogeneizante.

A partir de ello, las infancias -en plural- son unificadas en la categoría alumna y alumno, donde las intervenciones de los adultos responsables no serán planificadas a partir de la representación de un sujeto pleno -con intereses, demandas, necesidades y deseos-, sino en relación a un sujeto susceptible de adaptarse como destinatario de prácticas que viabilicen la internalización de contenidos curriculares.

Lo más significativo de la afirmación del diseño curricular se encuentra, ante todo, ubicado en la separación entre medios y fines ya que se define de antemano lo imperioso de responder a la necesidad de niñas y niños de actuar como alumnas y alumnos con independencia de las prácticas que serían necesarias para garantizar una experiencia escolar y educativa inscripta en la adquisición de contenidos.

Es decir, se identifica una necesidad de niñas y niños pero las acciones que tienden a su reconocimiento y satisfacción aparecen bajo forma mistificada, en el sentido de que esas acciones refieren a un "algo" a ser producido por la escuela, plenamente situado en la indefinición.

Esta afirmación es lo opuesto a la lectura literaria dirigida a la singularidad del lector. Esta se basa en el deseo del sujeto, en la significación desde su mirada teniendo en cuenta un vínculo único que se genera en el sujeto con sus representaciones y su proceso histórico de constitución y la polisemia del texto.

En conclusión, podría considerarse que la necesidad de actuar como alumnas y alumnos no es una necesidad, ni implícita ni explícita, de niñas y niños sino una prescripción escolar de primer orden, definida con independencia de quienes constituyen la población infantil.

Puede identificarse, como ejemplo, que si las narraciones, los relatos ficcionales, el lenguaje poético, constituyen una necesidad infantil, esta vinculación en torno a la literatura quedará vinculada, a través del recorrido institucional educativo, no como un derecho vinculado a la recreación y al placer, sino como mera obligación y plenamente reducida la potencialidad del lenguaje al reconocimiento de sujetos, verbos, etcétera.

Ello supone inferir que, a partir de estas representaciones, los actores educativos percibirán la responsabilidad de definir acciones en pos del reconocimiento de necesidades de alumnas y alumnos y no de niñas y niños, lo que supone cercenar sus propias trayectorias biográficas, priorizando la conformación de un sujeto escolar en detrimento de procesos que posibiliten la formación de sujetos. Porque si algo preocupa de las instituciones escolares es que se han convertido en transmisoras de conocimientos, y no en formadoras de seres humanos (Bleichmar; 2008).

En correlato con lo expresado anteriormente, la ley de educación de la provincia de Buenos Aires, en su artículo 16 establece: "Asegurar las condiciones y las prácticas de lectura y escritura y el desarrollo de los conocimientos necesarios para el manejo de las plataformas y los lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación, en todos los Ámbitos, Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial" (Ley 13688;2007).

Aparece nítidamente en esta afirmación la lectura (nombrada solo una vez en todo el cuerpo de la ley), como instrumento operativo "para" y no como elemento que "en sí" conlleva la potenciación del sujeto. Acá puede vislumbrarse la idea formal de todos los programas de promoción de la lectura que se llevan a cabo desde el ámbito educativo y que se conservan unidos al aumento de conocimientos o informaciones y no a la posibilidad de un sujeto creador.

Otra expresión notoria en las disposiciones curriculares es la que fundamenta y efectiviza el inglés como lengua extranjera en las asignaturas de los diferentes niveles.

Se argumenta que "... la presencia del inglés en las vidas de los niños/as, su aparición en facetas como la alimentación, la vestimenta, los juguetes, los objetos que los rodean, el esparcimiento a través del cine, películas, video juegos, multimedia; la lectura.

Cada niño/a, entonces, experimenta el inglés en contextos múltiples y variados y convive con dichas experiencias día tras día. Todos ingresan a la escuela con un bagaje significativo en relación con esta lengua extranjera, ya sea consciente o inconscientemente". También se menciona a Disney como una "palabra" recurrente en el mundo de niñas y niños.

Interesa señalar la lógica consumista que erige este postulado educativo, despojada de cualquier posibilidad de interpelar las formas globalizadas de la economía que generan estereotipos, promueven ideologías conservadoras y convierten la literatura infantil en pura mercancía.

Al respecto, Sontag (citada por Bordelois; 2005) refiere que "una sociedad capitalista requiere una cultura basada en imágenes. Necesita suministrar muchísimo entretenimiento con el objetivo de estimular la compra y anestesiar los dolores asociados a la clase, la raza y el sexo (...). La sociedad de consumo le enseñó a la gente que lo mejor que puede hacer en su vida es comprar. Hace años sabíamos qué era el capitalismo, pero no sabíamos cuán poderoso era. Sobre todo, nunca creímos que el consumo llegara a ser una ideología".

Si en el diseño curricular escolar la construcción de ciudadanía como uno de los objetivos a promover desde el ingreso de niñas y niños a la institución educativa atraviesa todas las asignaturas será necesario identificar y problematizar aquellas ideologías que viabilizan la construcción de una ciudadanía consumista que genera imágenes ilusorias e ilusas de pertenencia social.

Si la escuela se contaba como una de las formas tradicionales de autoridad que imponían límites al poder del mercado (Ranciére; 2010), en la actualidad, bajo un formato que no permanece ajeno a las pautas de la globalización vale preguntarse cuál es su potencialidad para construir opciones políticas alternativas a la legitimación constitucional democrática del Estado capitalista (Mészáros; 2008). Debemos tener en claro que la escuela continúa siendo, en potencia, el lugar que puede ampliar el espacio social en la pobreza, desde el cual es posible construir el ciudadano en cuanto sujeto con derechos, hacedor del mundo, transformador de la historia.

No es el conocer fechas, lugares y personas con la fuerza de la memoria que posibilitará ese sujeto sino el espacio infinito del lenguaje poético que habilita la creación, la fantasía, la imaginación, la conformación de significaciones subjetivas que le permitan, a ese o esa otro u otra en construcción, reconocer su lugar en el mundo, saberse con derecho a su posesión y consolidar herramientas que lo ayuden a ir en su búsqueda o transformación.

La lectura es un posible instrumento para recomponer y ampliar espacios pero, aunque las escuelas y las bibliotecas populares podrían ser anclajes de resistencia contra los procesos de exclusión, las mismas han sido cooptadas como las demás instituciones por la pérdida del sentido y las políticas neoliberales evaluando su hacer por cantidad y no por calidad.

Luego de estas referencias generales en relación a las prescripciones curriculares, nos referiremos a una segunda dimensión de las prácticas literarias, ahora reflexionadas a partir de la actividad docente en pos del acceso y apropiación a la cultura escrita.

Inicialmente, es necesario hacer explícito la preocupación creciente que puede observarse acerca de que la lectura literaria ha dejado de ser una práctica cotidiana de los docentes primarios y secundarios.

Esta situación invalida las prácticas que puedan realizarse de animación y promoción a la lectura ya que difícilmente un elemento que no se incorpora en el cotidiano -en términos de materialidad-, pueda ser significativo para garantizar la apropiación y el develamiento de los usos y prácticas posibles a partir del mismo.

Si bien continúa, discursivamente, sosteniéndose en el ámbito escolar la importancia de las lecturas y la realización de ferias de libros, estas actividades se

inscriben dentro de la lógica consumista y de mercado, más que en la práctica de una actividad que vincule al lector con un texto.

Las visitas que diferentes cursos del nivel educativo inicial, primario y secundario han realizado a la biblioteca popular, sede de nuestra investigación, han estado enmarcadas dentro de la denominación "lección paseo" para el conocimiento de las instituciones comunitarias. No como espacio de acceso al ejercicio de un derecho cultural como es la lectura literaria.

El problema de la promoción de la lectura nace en las significaciones que se le dan al texto desde el ámbito escolar: la docente intenta generar un espacio de lectura pero comienza con la selección de materiales que responden a su mirada adulta y no a los intereses de los niños y niñas involucrados.

Luego desea que el texto sea utilizado en términos de gramática o de apropiación de conocimientos instituidos como valiosos por el sistema lo que equivale a hacer jugar esa actividad no dentro del marco del placer y del deseo sino dentro del deber ser institucionalizado.

Por otra parte cuando se establecen las horas del cuento, aun cuando sea libre la selección del texto a disfrutar se aboga por la comprensión unívoca del mismo estableciendo lo que es legítimo interpretar y lo que no por lo que en un instante muere la polisemia textual para dar paso al establecimiento de un mensaje discursivo único que puede repetirse o ignorarse pero no habilita para la creación, la innovación o el pensamiento crítico.

Demarcaciones de la intervención.

En muchas instancias surge la literatura como herramienta de abordaje de situaciones vividas por niños y niñas en los gabinetes de colegas en el área de salud, espacios en los cuales progresivamente se amplían las posibilidades de acceso a la lectura.

Si bien la apertura a nuevas modalidades de abordaje nos parecen prometedoras, en términos de ampliar el reconocimiento de derechos y necesidades, nos interesa señalar que nada, por sí mismo, implica aperturas críticas.

Cuando el uso de la literatura como herramienta de intervención intenta desarrollar en el sujeto niño o niña un sujeto autónomo, que toma posición de su lugar y potencia en él su capacidad de toma de decisiones, es bienvenida su implementación en tanto pretende generar rupturas con aquellas cristalizaciones de sentido que operan naturalizando la realidad y su lugar en el mundo como un destino y no como un proyecto a construir y en construcción.

La lectura literaria habilita al sujeto como actor de su propia escena permitiéndole ampliar el espacio social de creación y ejercicio de sus derechos. No implica la disolución de su historia sino la toma de posesión de la misma como sujeto que, con las escasas herramientas que antes vivía, hoy puede crear más allá de las mismas. De ahí, la importancia de la lectura literaria en el cotidiano de niñas y niños como posibilidad de encontrar en el texto la objetivación y materialización de sentimientos tales como la angustia, el temor y la obsesión, pudiendo trabajarlos en la transición con ese mundo ficcional.

En este sentido, no entendemos la intervención como propuesta mágica en ningún contexto sino como operación reflexiva donde el sujeto establece un nuevo vínculo con su realidad y potencia su espacio.

Ello implica construir instancias que habiliten un lugar para el sujeto, que lo desligue de la condición de asistido para arribar al de actor y constructor de su historia.

Estas posibilidades se dan en algunos minúsculos espacios de actuación profesional donde la mirada profesional crítica revela privaciones y derechos vulnerados en la construcción de "el otro" -como sujeto de nuestra intervención- que el mandato institucional invisibiliza, acompañado de una revisión de las significaciones imaginarias sociales que sostienen la actuación profesional, permitiendo la elucidación de su propio ejercicio profesional.

En otros, la moda de lo nuevo los ha embarcado en la utilización del arte como novedad y pretenden, a través de este, hacer que el sujeto en el tiempo de intervención olvide su propia y desgraciada vida para disfrutar sólo de momentos.

No acordamos con ningún tipo de somníferos que produzcan sujetos alejados de su propia trayectoria sino actores que den una nueva mirada a su proceso vital. En este enclave analítico, la lectura literaria pierde sus posibilidades de construcción política, al negar el cotidiano del sujeto como materia prima de su propia potencialidad en tanto reconfigurar el paisaje de lo perceptible y de lo pensable es modificar el territorio de lo posible y la distribución de las capacidades y las incapacidades (...). En eso consiste un proceso de subjetivación política: en la acción de capacidades no contadas que vienen a escindir la unidad de lo dado y la evidencia de lo visible para diseñar una nueva topografía de lo posible (Ranciére;2010).

De allí, la posibilidad de pensar en la construcción de intervenciones que, mediadas por el acceso y definición de prácticas de lectura literaria, posibiliten la constitución de un diálogo entre el profesional y el sujeto de la intervención que le posibilite a este último significar su existencia reconociendo, al decir de Galeano, que quizás nosotros seamos las palabras que cuentan lo que somos.

BIBLIOGRAFIA

- Bahloul, Joelle. "Lecturas precarias: estudio sociológico sobre los "poco lectores". Fondo de Cultura Económica. Año 2002.
- Blake Cristina y Sardi Valeria Compiladores. "Literatura Argentina e infancia. Un caleidoscopio de poéticas". Editorial Vuelta a Casa. La Plata. 2010
- Blake Cristina y Sardi Valeria. "Poéticas para la infancia" La Bohemia. Buenos Aires 2011
- Bourdieu Pierre. "El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura". 12 ediciones. 1º reimpresión. Siglo XXI. Buenos Aires. 2010.
- Chartier, Anne-Marie. "Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica". México. Fondo de cultura económica. Año 2004.
- Colomer, teresa. "Qué significa progresar en competencia literaria". En: "Textos en contacto: la literatura en la escuela". Buenos Aires. Editorial Lectura y vida.
- Colomer, Teresa. "Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela". Fondo de Cultura Económica. Año 2005.

- Comino Sandra. "Esto no es para vos". La Bohemia. Buenos Aires. 2009.
- Certau, Michel de y otros. "Habitar, cocinar 2. La invención de lo cotidiano". Universidad Iberoamericana. 1999.
- Holbrook Jackson; Nuria Villagrasa Valdivieso (traductora). "Litterae: cuadernos sobre cultura escrita". ISSN 1578-5130, N°. 3-4, 2003-2004, Págs. 371-375.
- Littau Karim. "Teorías de la lectura: libros, cuerpos y bibliomanía". 1º edición. Manantial Buenos Aires. 2008.
- Machado Ana María y otros. "Decir, Existir. Actas del I Congreso Internacional de literatura para Niños: Producción, Edición y Circulación". Editorial La Bohemia. Buenos Aires. 2009.
- Mészáros, István. En: "La educación más allá del capital". Primera Edición. Buenos Aires. Siglo XXI Editores Argentina. Año 2008.
- Peroni Michel. "Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura". Fondo de cultura económica. Espacios para la lectura. México.2003
- Petit Michelle. "Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura". Fondo de Cultura Económica, Colección Espacios para la Lectura. México, 1999.
- Petit Michelle. "Lecturas: del espacio íntimo al espacio público". Fondo de Cultura Económica, Colección Espacios para la Lectura. México, 2001.
- Rancière, Jacques. En El espectador emancipado. Primera edición, Buenos Aires. Manantial, 2010.
- Sardi Valeria y Blake Cristina. "Poéticas para la infancia". La Bohemia. Buenos Aires. 2011.
- Sarlo Beatriz. "Siete ensayos sobre Walter Benjamín". Siglo Veintiuno Editores 2011.
- Sontag Susan ."Contra la interpretación". Alfaguara .Buenos Aires.2005.